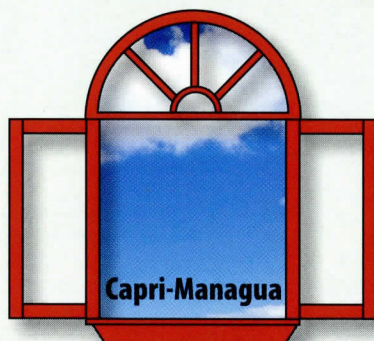
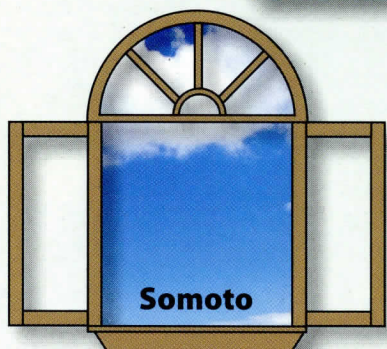
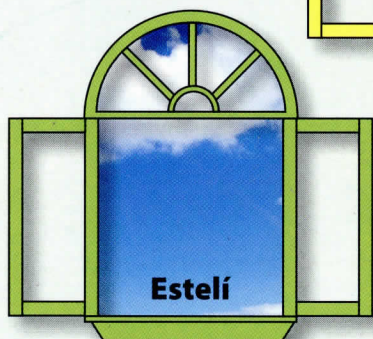
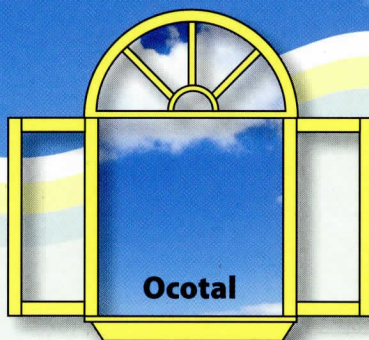
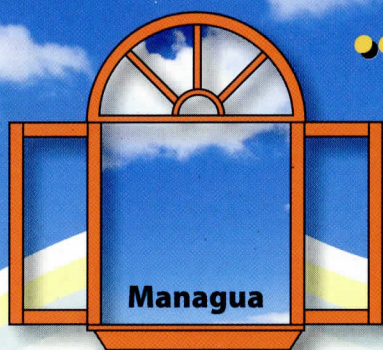


Nuevas formas de mejorar la equidad y calidad de la educación, ...cinco experiencias



**Sistematización:
Guíomar Talavera
Bayardo Salmerón
Diana Espinoza**

Nuevas formas de mejorar la equidad y calidad de la educación...

Cinco Experiencias

Nuevas formas de mejorar la equidad y calidad de la educación... Cinco Experiencias

**Sistematización de cinco Cursos de Postgrado
realizados en coordinación con el MECD, Organismos
No Gubernamentales, Alcaldías y Líderes Comunitarios,
con el apoyo de Save The Children Noruega**

Guiomar Talavera
Bayardo Salmerón
Diana Espinosa

Coordinación: Rafael Lucio Gil



Managua, Nicaragua, 2004



Save the Children
Noruega



Instituto de Educación de la
Universidad Centroamericana
(IDEUCA)
Telefax: 2788152,
Email: arrien@ns.uca.edu.ni
Apartado Potal No. 69,
Managua, Nicaragua.

Managua, Nicaragua, febrero 2005
Edición al cuidado de Claribel Andino Pérez.
Diseño gráfico y de cubiertas: Iván Olivares
Impresión: INPASA
Impreso y hecho en Nicaragua

Contenido primera parte

Curso

“Investigación-Acción:

Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa” / 13

1. Introducción / 15
2. Objetivo de la sistematización / 16
3. Ejes de la sistematización / 16
4. Reconstrucción de la experiencia / 17
 - 4.1 Actores involucrados, elaboración y organización del curso / 17
 - 4.2 Diseño de los módulos y memoria de lo expuesto en cada uno de ellos / 19
5. Organizaciones participantes en el curso / 38
6. Metodología y dinámica del curso / 40
7. Resultados alcanzados / 43
8. Valoraciones de la experiencia / 44
 - 8.1 Factores facilitadores / 44
 - 8.2 Factores obstaculizadores / 45
 - 8.3 Un FODA para el curso de investigación / 45
 - 8.4 Entre la experiencia y las valoraciones de los tutores / 46
9. Lecciones aprendidas en esta práctica investigativa / 48
10. Recomendaciones / 49
 - 10.1 A las organizaciones participantes / 49
 - 10.2 Al IDEUCA / 50

Contenido segunda parte

Curso

“La Educación una Responsabilidad Compartida: Sistematización de la Experiencia de tres Cursos de Postgrado: “Equidad y Calidad de la Educación Básica” (Estelí, Ocotal y Somoto) / 51

Presentación / 53

La situación inicial / 55

La experiencia que ha sido sistematizada / 55

La metodología de la sistematización / 56

El eje de la sistematización / 56

Marco teórico - conceptual / 56

La línea de vida del postgrado / 59

El surgimiento de la idea del postgrado / 60

Las actividades preparatorias para el postgrado / 60

La composición del grupo / 60

La ejecución del curso y sus contenidos. El IDEUCA una entidad que enseña y aprende / 62

Los dirigentes del curso / 62

La forma organizativa del proceso enseñanza – aprendizaje / 62

Contenidos del curso / 62

El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y los Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad / 67

Valores agregados y lecciones aprendidas / 69

Los desafíos que quedan para los organizadores y participantes del postgrado / 71

El Postgrado en Estelí / 72

El postgrado en Ocotal / 79

El postgrado en Somoto / 84

Contenido tercera parte

Curso

“Equidad, Eficiencia y Calidad en la Educación”. Dirigido a Directores(as), Líderes Comunitarios y Asesores Pedagógicos (MECD) del Distrito VI Managua. / 89

1. Introducción / 91
2. Metodología de la sistematización / 92
 - 2.1 ¿Dónde centramos la sistematización? / 92
 - 2.2 ¿Para qué sistematizamos? / 92
 - 2.3 ¿Qué nos propusimos sistematizar? / 92
 - 2.4 ¿Qué y cómo lo hicimos? / 93
3. El contexto / 95
 - 3.1 Nacional / 95
 - 3.2 Local / 98
 - 3.3 Institucional / 98
4. Proyecto educativo / 100
 - 4.1 ¿Cómo surge la idea del Proyecto? / 100
 - 4.2 Perfil del Curso / 100
5. Reconstrucción de la experiencia / 102
 - 5.1 ¿Quiénes son las actoras y actores participantes? / 102
 - 5.2 Roles de madres, Directores/as del MECD, CAPRI. / 102
 - 5.3 Pertinencia de los contenidos del Curso / 113
6. Lo que aprendimos de la experiencia / 119
7. Conclusiones / 120
8. Pistas de continuidad / 122
9. Bibliografía citada y consultada / 124

Anexos generales de las tres partes / 127

Presentación

Sistematizar es un ejercicio que en las ciencias sociales y la educación deja réditos muy positivos al conjuntar los diversos elementos que alientan una experiencia.

La sistematización de experiencias educativas, entendida como el rescate ordenado de las lecciones aprendidas en el transcurso de su ejecución, cobra actualmente una importante vigencia por la magnitud de esfuerzos que se pierden debido a la escasa preocupación por analizar, ordenar y divulgar experiencias que fueron desarrolladas en el pasado.

De manera particular en experiencias de tipo social y educativo la oportunidad de rescatar las lecciones aprendidas en ellas constituye un aprendizaje colectivo importante que se debe aprovechar.

Reflexionar globalmente sobre la práctica realizada poniéndola en su contexto siempre vivo, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y cómo se solucionaron, conforman un proceso que necesariamente desemboca en nuevos conocimientos, saberes y nuevas relaciones sociales.

No es habitual que experiencias educativas muy ricas se constituyan en portadoras de esos nuevos saberes porque las consideramos pasajeras sin percatarnos que las experiencias educativas en cuanto procesos sociales dejan importantes lecciones humanas y sociales.

Esta despreocupación se debe en gran medida a que la sistematización no constituye un objetivo consciente de quienes organizan y ejecutan determinadas experiencias desde el instante mismo de su diseño. Quienes las organizan y ejecutan se contentan con hacer un informe que recuerde la experiencia y no un ejercicio que la recree y desentrañe de ella múltiples enseñanzas con visión de futuro. De esta manera las experiencias educativas exitosas se pierden, dejan de ser educativas por su caducidad y esterilidad pues no dejan descendencia que de continuidad al impacto que en un momento tuvieron. Otros que desearan aprovechar sus beneficios deben comenzar de cero a transitar en experiencias parecidas.

La sistematización es mucho más que un informe e incluso que una simple evaluación para cumplir un requisito. La sistematización, sobre todo de las experiencias educativas denota siempre algo dinámico, algo que se construye, algo que de continuidad a la experiencia como exigencia humana y social de ella misma. La experiencia queda en forma de saberes, de conocimientos, de aprendizaje, de conductas y de comportamientos con el relevo de nuevos actores y nuevas relaciones.

El recorrido por las definiciones que aportan los distintos especialistas en la materia, deja un rico abanico en torno al sentido, alcance y resultados de la sistematización pero todos coinciden en que generan nuevos conocimientos, desatan nuevos procesos sociales, atraen a nuevos sujetos y apuntalan compromisos duraderos que abonan en beneficio de la gente y de la propia educación.

La sistematización es definida como un proceso en el cual los sujetos reconocen su práctica, la interpretan y la comunican permitiendo comprender y analizar las acciones sociales que se convierten en nuevos conocimientos.

La sistematización es una forma particular de crear saber. La particularidad de este crear saber radica en que es participativo y se relaciona bastante con la investigación participativa guardando ambas sus especificidades.

En este sentido la sistematización no se limita a registrar y reflexionar las experiencias sino que trata de reconstruirlas y transformarlas constituyéndose en instrumento de trabajo y de conocimiento. Mediante este proceso se generan nuevos aprendizajes, haciendo posible una primera teorización de la práctica.

La práctica se convierte en la plataforma de despegue de la teoría. La sistematización abre nuevas rutas hacia el encuentro creativo de teoría-inactiva, mejora la práctica y desde ella amplía, afianza y renueva la teoría, lo cual ayuda a la replicabilidad renovada de la propia experiencia.

Ahondando en su significado y accionar creativo, la sistematización de experiencias educativas es un proceso colectivo de recuperación y lectura crítica de la práctica educativa y organizativa determinando su sentido, los componentes y procesos que intervienen en ella, cómo intervienen, cómo los relaciona. Su finalidad es producir nuevos conocimientos en la perspectiva de contribuir al fortalecimiento y consolidación de la organización social en su propósito de crear sujetos transformadores de su propia realidad. Este es en el fondo el propósito de todo proceso de aprendizaje y de la educación.

Las ideas recopiladas y desarrolladas en las líneas precedentes son a la vez el marco teórico reflexivo de la sistematización y el recuento muy aproximado a los resultados y lecciones aprendidas en las cinco experiencias que conforman la presente publicación.

Se trata de experiencias distintas y consiguientemente de sistematizaciones distintas pero que se encuentran en una serie de coincidencias en relación con el impacto social y educativo que generan.

Las experiencias y su respectiva sistematización son las siguientes:

- Curso de postgrado “Investigación-acción: Estrategia privilegiada para la innovación educativa”.
- Curso de Postgrado “Equidad, Eficiencia y Calidad en la Educación” dirigido a Directores (as), Líderes comunitarios y Asesores pedagógicos (MECD).
- “La educación una responsabilidad compartida”. Sistematización de la experiencia de tres cursos de postgrado: “Equidad y Calidad de la Educación Básica” (Estelí, Ocotal, Somoto).

Para entender bien el contexto de cada experiencia conviene tener presente que las tres están originalmente referidas a cursos de postgrado dirigidos por el IDEUCA con financiamiento de Save The Children Noruega, cursos orientados a generar nuevos modos de pensar y hacer educación conectando estrechamente la teoría y la práctica haciendo de ellas una unidad pedagógica de innovación y compromiso social.

La teoría se introduce y legitima en la práctica, ésta genera nuevas relaciones sociales impactando en mejorar la equidad, calidad y eficiencia de la educación y esa realidad positivamente afectada retorna a la teoría ampliando su concepción, su método y su instrumentación.

En este proceso sobresale la reflexión compartida sobre cada experiencia, reflexión que deviene en creación (no reproducción) de nuevos conocimientos, nuevos saberes y nuevos aprendizajes con la particularidad que la reflexión no termina en ellos sino que se adentra en ellos para desentrañar cómo se produjeron y qué efectos sociales dejaron en su accionar.

Esta creación es un proceso lento, sostenido y colectivo en el que la heterogeneidad de los actores enriquece el propio proceso y los resultados del mismo. Se comprueba que la articulación de los actores con su heterogeneidad teórico-empírica constituye la clave para dar vida a la experiencia y la base de los efectos sociales que se expresan en nuevas relaciones sociales que encuentran en la educación el espacio apropiado para su participación creativa y su compromiso ético con la gente.

Los actores de las experiencias se sienten actores de nuestra propia educación en tanto la educación es tarea de todos. Esta conjunción de actores se ha institucionalizado en forma de las *mesas municipales de educación*, plataforma importantísima para el mejoramiento y la innovación educativos a nivel local, municipal e incluso de Centro Educativo.

Éstas experiencias no se validan y legitiman sólo en los nuevos conocimientos, saberes y aprendizajes recreados por los actores, sino que va más allá de ellos al impulsar cambios importantes en la equidad, calidad y eficiencia de la educación, lo cual fundamenta la creación de nuevas relaciones sociales con las familias, la comunidad, los maestros, los niños, niñas y adolescentes así como con las instituciones del estado (MECD, MINSA, POLICÍA, etc.), las alcaldías y las organizaciones de la Sociedad Civil, fuerzas que conjuntadas adquieren un poder transformador importante.

Este despliegue hacia la práctica con su impacto en la educación y en los actores sociales retorna hacia el supuesto origen del proceso por cuanto la misma organización, contenidos, métodos y procedimientos de los posgrados asumen ajustes importantes al ser sometidos a prueba en su propia concepción original.

La sistematización recoge el desencadenamiento de procesos sociales y educativos importantes como lo muestra la sistematización de cada una de las cinco experiencias estudiadas, superando y deshaciendo algunos obstáculos culturales como, por ejemplo, la creencia que la educación es tarea del sistema educativo y sus instituciones; que las madres y padres de familia no se sienten con capacidad para participar de cerca en la tarea educativa de sus hijos; que la escuela está programada para una labor especializada y desarrollada sólo en su recinto escolar; que la Sociedad Civil no puede conformar un conjunto organizado de actores en pro de la educación; que los posgrados se detienen en cierta acumulación de conocimientos y competencias cuyo impacto inmediato en la realidad social y educativa no es su característica y finalidad tradicionales.

El IDEUCA, a través de varios cursos de posgrado financiados por Save The Children Noruega orientados a generar competencias educativas y pedagógicas innovadoras en diferentes actores y en distintos municipios, pero pensando siempre en mejorar la equidad, calidad y pertinencia de la educación básica de niños, jóvenes y adultos a nivel local, presenta en esta publicación un recuento, en forma de sistematización de cinco experiencias que han dejado lecciones aprendidas

importantes que deseamos compartir con instituciones, organizaciones y personas comprometidas y activas en el quehacer educativo nacional.

El proceso de aprender no se detiene, sus fuentes son diversas y fecundas. Esperamos que ésta publicación sea una de esas fuentes.

El IDEUCA agradece a Save The Children Noruega por su constante interés y apoyo financiero, que hicieron posible la organización y ejecución de los cursos de posgrado, la sistematización de las experiencias desarrolladas y su publicación.

El IDEUCA felicita y agradece a: Bayardo Salmerón, Guiomar Talavera, Nidia Escorcía y Diana Espinoza, autores responsables de las cinco sistematizaciones y al Dr. Rafael Lucio organizador y propulsor de los cursos de postgrados del IDEUCA y Coordinador de las sistematizaciones que publicamos.

Juan B. Arrien, Director IDEUCA
Diciembre, 2004

1

Sistematización del Curso “Investigación-Acción: Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa”

Guiomar Talavera y Bayardo Salmerón

Coordinación: Rafael Lucio Gil, Ph. D.

1. Introducción

La sistematización que se expone a continuación tiene su origen en el curso de "Investigación Acción, Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa" que el Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA) llevó a cabo de septiembre a diciembre del 2003 con el apoyo de Save the Children.

Desde su fundación, en 1996, el IDEUCA construye alternativas de formación, desde una perspectiva innovadora y de liderazgo, que contribuyan a fortalecer las capacidades de las organizaciones que laboran con el tema de la niñez y adolescencia en áreas de educación no formal.

Este curso de Investigación Acción (IA) refleja una experiencia construida bajo este marco referencial de búsqueda, por lo que este documento procura reflejar el impacto que este proceso compartido podría tener en el desarrollo sectorial del trabajo educativo que los organismos vienen realizando con la niñez y la adolescencia desde una perspectiva educativa.

La razón de este esfuerzo está referido a la importancia de recopilar y comunicar esta y otras experiencias similares, reconociendo los aprendizajes surgidos de la experiencia y algunos aportes teóricos entretejidos a la luz de la reflexión crítica compartida sobre la práctica, que permitirán enriquecer las teorías contextualizándolas desde una visión más certera de la realidad educativa del país.

Esta primer experiencia, de las tres que se exponen a continuación, confirma la importancia que tiene la Investigación Acción en el Diagnóstico, compartido por los organismos participantes, dirigido a determinar las necesidades de formación de estas organizaciones e identificando posibles soluciones que aporten al éxito del desempeño de las organizaciones interesadas en el trabajo educativo. En este curso, 21 organizaciones que trabajan con la niñez y la adolescencia recurrieron a la Investigación Acción para diagnosticar, en forma participativa, sus necesidades de formación e identificar planes de actualización profesional de su personal.

Las 39 personas representantes de las 21 organizaciones trabajaron estimulados por la metodología participativa de la Investigación-Acción, la que, a su vez, procuraron replicar al interior de sus organizaciones, involucrando al personal de base y de dirección.

Como resultado del curso y muestra de los conocimientos adquiridos, los participantes diseñaron y presentaron 18 diagnósticos de necesidades de formación con sus respectivos planes de acción, en calidad de un valioso aporte para el desarrollo del personal y el fortalecimiento de las instituciones estudiadas.

Este informe ha sido preparado de acuerdo al siguiente contenido: En primer lugar, se presenta la reconstrucción de la experiencia; en segundo lugar se expresan las valoraciones de las experiencias; y en tercer lugar se recogen las lecciones aprendidas y recomendaciones.

El IDEUCA dirigió, organizó y dio seguimiento y apoyo al curso. Contó, para ello, con la facilitación de los profesores y profesoras: Dr. Juan Bautista Arrién, Dr. Rafael Lucio, Dra. Josefina Vijil G., Msc. Miguel De Castilla y Msc. Raúl Ruiz. El equipo de tutores, conformado por la Msc. Guiomar Talavera U., Msc. Noel González y el Lic. Bayardo Salmerón, tuvo a su cargo apoyar el seguimiento técnico de los equipos de trabajo en el terreno. Save the Children Noruega proporcionó los recursos económicos que hicieron posible la realización del curso, con los productos que de él se derivaron.

La necesidad de sistematizar esta experiencia se justifica por el carácter innovador y complejo que tuvo esta experiencia, la importancia de compartir y divulgar aprendizajes surgidos de la Investigación-Acción en el marco de las experiencias educativas de cada una de las organizaciones. Ello ha movido a este Instituto a recuperar los aprendizajes exitosos y las lecciones aprendidas que posibiliten transferir este tipo de experiencias a contextos similares.

2. Objetivo de la sistematización

El objetivo de esta sistematización se centra en recuperar los aprendizajes surgidos de esta experiencia de formación, reflexionando de forma compartida sobre los contenidos, metodología, conocimientos construidos y significados de los productos obtenidos en el curso de “Investigación Acción, Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa” y en la realización del “Diagnóstico de necesidades de formación y capacitación del personal sustantivo de cada organización participante con sus respectivos planes de actualización profesional”.

3. Ejes de la sistematización

La sistematización centra su interés en torno a los siguientes ejes dominantes: Contribución del contenido y la metodología utilizada para la participación del personal en el desarrollo de los temas y la generación de los productos en el curso del proceso de Investigación-Acción.

4. Reconstrucción de la experiencia

Al reconstruir la experiencia vivida se centra la atención en los siguientes puntos de mayor interés: actores involucrados, planificación y organización del Curso, contenidos del curso, metodología de enseñanza-aprendizaje, sujetos participantes, y productos obtenidos entre otros.

4.1 Actores involucrados, elaboración y organización del curso

Este curso contó con el apoyo de un equipo docente de alta calificación y experiencia, un equipo de tutores y tutoras y un nutrido grupo de participantes provenientes de 21 organizaciones conpartes de Save the Children Noruega.

El punto clave de la experiencia se refiere a la elaboración y organización del Programa del Curso de Postgrado de "Investigación Acción, Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa" que contiene antecedentes, justificación, objetivos, destinatarios(as), organización, metodología del curso, contenidos, metas del trabajo de campo, duración del curso, acreditación, formas de evaluación y realización del trabajo de culminación del curso (el que consiste en un diagnóstico y propuesta básica de necesidades de formación de las organizaciones participantes)¹. Los contenidos seleccionados obedecieron dos criterios: por un lado, las demandas expresadas previamente por las organizaciones participantes, por otro, el conocimiento del IDEUCA de la identidad de las organizaciones y los desafíos de la educación del país, y finalmente, de los avances que están teniendo las ciencias de la educación desde una perspectiva amplia y flexible, formal, no formal e informal.

El punto de partida necesario para la elaboración y organización de este curso lo constituyó el entendido de que la Investigación Acción ha de tener como objetivo fundamental desarrollar capacidades de los sujetos implicados para transformar sus prácticas educativas, lo que trae como consecuencia producción de conocimientos y planes de acción pertinentes desde una visión de participación y cooperación.

Tradicionalmente, la investigación educativa ha delegado la misión investigadora a especialistas externos, quienes han venido imponiendo los resultados de las mismas a quienes, desde la práctica, viven los problemas reales; esta lógica, a lo largo del tiempo, ha mostrado poca capacidad para dinamizar el compromiso de los sujetos implicados directamente en la actividad educativa.

En la Investigación Acción los y las docentes, tutores y organizaciones involucradas se apropian de los métodos de investigación y los aplican de forma creativa y participativa al conocimiento de su realidad y de su práctica. De esta forma, reafirman su rol protagónico en la construcción del conocimiento y en el levantamiento de planes de acción, de acuerdo a sus intereses.

1) Ver anexo 1.

La organización temática del curso recogió la síntesis de grandes preocupaciones que, tanto Save the Children como las propias organizaciones y, de manera particular el IDEUCA, habían venido recogiendo y discutiendo. De tales preocupaciones, cosechadas varios años antes de la realización de este curso, ampliamente reflexionadas y compartidas, se lograron recoger los aspectos generales que vertebraron el curso:

Ejes vertebradores del curso

- Necesidad de contar con una Metodología que dinamizara las capacidades de las organizaciones para transformar sus concepciones y prácticas.
- Urgencia de reflexionar sobre la formación del capital humano de las organizaciones desde una perspectiva innovadora y de cambio desde un enfoque de educación no formal.
- Identificación de necesidades de formación en las organizaciones, como centro de gravedad que posibilite dinamizar o crear nuevas formas de pensar y hacer la educación en el país.
- Acopio y puesta en escena de una caja de herramientas metodológicas para que los participantes puedan enfrentar críticamente su quehacer e involucrar de forma participativa a sus colegas de las organizaciones en este proceso.
- Conocimiento sobre el sentido y significado que ha de tener la investigación educativa para que logre permear el quehacer de las organizaciones de manera que éstas se animen a innovar.
- Adopción de una visión prospectiva que facilite proponer cambios consensuados y sostenibles en el quehacer de las organizaciones.
- Examen riguroso de la Misión y Visión de las organizaciones a la luz de la encomienda social y de los desafíos educativos que plantea el país.
- Comprensión de las exigencias que plantea una visión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, a la par de las exigencias que esto conlleva para la formación y preparación de las organizaciones y las consecuencias que se han de derivar para al desarrollo de su misión.

Estos y otros ejes temáticos de interés recorrieron el sentir de múltiples encuentros, actividades e intercambios que se vinieron dando años antes de la realización de este curso y que sentaron las bases de los contenidos, el espíritu, los significados y el derrotero organizativo que tomó este curso de formación.

Los niveles de participación que tuvieron las personas involucradas en todo el proceso de organización y enfoque del curso, constituyeron claves fundamentales para el logro de sus objetivos y productos.

La organización del enfoque y contenidos del Curso tuvo su fundamento en la experiencia recogida de intercambios entre las instituciones y organizaciones, entre sus actores claves. De estas expectativas, intenciones y pretensiones surgieron los contenidos, metodología y formas organizativas del curso. Estas raíces son las que sostuvieron, legitimaron y movilizaron las temáticas y productos del curso.

4.2 Diseño de los módulos y memoria de lo expuesto²

Esta temática tuvo un carácter crucial, por cuanto de su comprensión estuvo en dependencia directa de la concepción que los participantes tenían sobre la formación, en el entendido que su cometido sería examinar, con los métodos de la Investigación Acción Participativa, las necesidades de formación de las Organizaciones. De acuerdo a las premisas anteriormente mencionadas, el curso se organizó y se desarrolló en 6 módulos, cuyos temas, objetivos y metas fueron los siguientes:

Tabla 1

Módulo 1: El papel de la educación formal y no formal en la transformación social

Temas y objetivos	Metas
<p><i>Tema 1.1 El aporte de la educación formal y no formal a la transformación social.</i></p> <p>Objetivo:</p> <p>Reflexionar sobre los aportes que brinda a la transformación social la educación formal y no formal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la organización o Institución - Caracterización de la organización o institución: identificación de la misión y visión. - Descripción del papel que juega la formación y capacitación en sus organizaciones o instituciones.
<p><i>Tema 1.2 La importancia de la formación y capacitación de los recursos humanos en las organizaciones e instituciones educativas.</i></p> <p>Objetivo:</p> <p>Comprender la importancia que tiene la formación y capacitación de los recursos humanos para mejorar los niveles de incidencia.</p>	

2) Ver anexo 1, inciso 6. Contenidos del curso y metas del trabajo de campo.

En este módulo³, las relaciones entre educación y sociedad y los aportes que brinda la educación a la transformación social fueron analizados a la luz de las principales corrientes filosóficas y sociológicas: idealista, voluntarista, funcionalista, determinista y materialista. Los participantes así los comprendieron:

- Desde el punto de vista idealista la persona, de forma individual crea conocimientos, por ejemplo, un modelo de sociedad. A partir de esos conocimientos individualizados, el proceso educativo consiste en replicar dichos conocimientos de forma fiel. La educación es glorificada y los maestros son los apóstoles.
- En cambio, la voluntarista afirma que el individuo crea la sociedad y que sólo por la educación se podría transformar, sin ningún fundamento más que el deseo y entusiasmo de que así sea.
- En el funcionalismo atribuye a la educación una de las tantas funciones para el mantenimiento del sistema, dirigiendo el proceso de socialización que integre, adapte y prepare a los sujetos para funcionar dentro del sistema; es decir, son los individuos los que van accediendo a los beneficios del sistema.
- Para la determinista, la sociedad es la que determina al individuo y, en consecuencia, la educación consiste en reproducir el sistema social, político y económico en que se encuentra. Para ellos la educación contribuye a la reproducción de la ideología, de las relaciones dominantes y de las relaciones sociales.
- Finalmente, la posición materialista o transformadora afirma que la sociedad crea a los individuos y que estos o la reproducen o la transforman. Para esta corriente, la educación no es determinante para lograr las transformaciones sociales, pero tampoco se puede prescindir de ella.

Conclusiones de los participantes relativas a esta temática

El consenso del colectivo participante se movió en torno a estas ideas: En todas las corrientes analizadas, el proceso de investigación tiene un carácter individual, los criterios de verdad como forma de validación del conocimiento son excluyentes y la educación es concebida como un instrumento de reproducción del conocimiento alcanzado.

A partir de este análisis, la pregunta obligada fue: ¿Cómo concebir la educación para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de dar respuesta a los problemas que les plantea una vida comprometida en mejorar la sociedad, la de sus familias y la de ellos mismos?

La respuesta dada por el grupo parte de la identificación de las diferentes dimensiones del desarrollo de la persona: la social, la personal, la interpersonal y la profesional.

De acuerdo a esta identificación, los participantes del curso consideran que la educación consiste en:

3) Este módulo estuvo respaldado por la siguiente bibliografía:

- Arrien, Juan B., *Modelos educativos y su expresión en la pedagogía*.
- Antoni Zavala V. *¿Qué modelo de ciudadano y de ciudadana queremos? Aproximación a las finalidades de la educación*.
- *Políticas de formación de los recursos humanos frente a la globalización*. cerf@hotmail.com

Sus percepciones sobre el rol de la educación

- a) Conocer e interpretar el pleno desarrollo democrático en lo social, cultural y especialmente económico (dimensión social).
- b) Asumir la responsabilidad que se deriva de la relaciones personales, familiares, profesionales, culturales y colectivas, para ser capaces de actuar y pensar a contracorriente de una cultura predominante, contradictoria y sometida a los intereses de una minoría (dimensión interpersonal).
- c) Capacitar al individuo en conocerse y comprenderse para ejercer de forma crítica y responsable la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad (dimensión personal).
- d) Disponer de los conocimientos técnicos y habilidades que permitan ejercer una tarea profesional ligada a la realidad productiva (dimensión profesional).

En consecuencia, esta visión de educación integra el desarrollo personal con el desarrollo científico técnico, lo que sugiere valorarla como una inversión, más que un gasto o un servicio público; sugiere que la educación sea algo más que la transmisión de conocimientos, que sea investigación, creación de conocimientos y de capacidades.

La reflexión de los participantes en torno a estos temas les permitió dar un paso adelante para concertar un conjunto de conceptos y visiones sobre el conocimiento y la investigación.

La ciencia⁴ a lo largo de la historia, ha pasado por diferentes concepciones, enfoques y metodologías, producto de la interacción habida entre ésta y la realidad histórica de cada época, a la vez que sus criterios de verdad, como forma de validación del conocimiento, han tenido un carácter excluyentes. Algunas de estas corrientes de mayor interés para los participantes fueron:

- El empirismo, cuyo punto de partida es la observación científica para validar el conocimiento y su método es la inducción.
- El positivismo, cuyo punto de partida es el experimento y la correlación entre los fenómenos para validar el conocimiento.

4) Este módulo estuvo respaldado por la siguiente bibliografía:

- Lucio, Rafael. *La construcción del conocimiento científico en la historia*.
- Idem. *Distintas posiciones ante el conocimiento científico*.
- Jean Claude Combesse y otros. *Investigación educativa e innovación*.
- Arnal, J. Del Rincón, D. Latorre. 1994. *Investigación educativa, Fundamentos y metodología*.
- Thomas D. Cook y Charles S. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos e investigación evaluativa*.
- Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*.
- J.P. Goetz y M.D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.
- S.J. Taylor y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Gloria Pérez Serrano. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*

Tabla 2

Módulo 2: Los paradigmas de la investigación en el ámbito educativo

Temas y Objetivos	Metas
<p><i>Tema 2.1</i></p> <p>- <i>Naturaleza del conocimiento científico investigativo.</i></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Dimensionar los enfoques del conocimiento científico y su incidencia en las actitudes hacia la investigación.- Examinar la importancia que desempeña la investigación en sus organizaciones o instituciones.- Examinar los distintos paradigmas de investigación con sus potencialidades y limitaciones.	<ul style="list-style-type: none">- Análisis del rol que juega en sus organizaciones o instituciones.- Examinar el enfoque de la investigación que se utiliza en sus organizaciones o instituciones.- Estudiar la incidencia que tiene en sus organizaciones o instituciones los resultados de las investigaciones que realizan.
<p><i>Tema 2.2</i></p> <p><i>El paradigma la investigación cuantitativa: potencialidades y limitaciones.</i></p> <p>Objetivo:</p> <p>Analizar la importancia del paradigma cuantitativo de investigación y sus formas de concreción en el ámbito educativo.</p>	
<p><i>Tema 2.3</i></p> <p><i>El paradigma de la investigación cualitativa y sus expresiones en el ámbito educativo.</i></p> <p>Objetivo:</p> <p>Analizar la importancia del paradigma cualitativo de investigación y sus formas de concreción en el ámbito educativo.</p>	

- El racionalismo, que parte del poder absoluto de la razón como criterio para la formación del conocimiento o ciencia y su método es la deducción.

Actualmente la ciencia se presenta como un conjunto de aproximaciones, organizadas de forma sistemática y está produciendo conocimientos válidos, útiles, producto del pensamiento humano, desde distintos puntos de partida, cuya validez depende de la naturaleza de los objetos.

Esta flexibilidad se ve enriquecida cuando tal conocimiento, además de ser aceptado, se reconoce como sujeto a cambio y a la existencia de nuevos razonamientos y modelos. Es la perspectiva de una nueva ciencia que rechaza lo absoluto.

A partir de esta visión, la didáctica de la ciencia ha construido un nuevo marco epistemológico que ayuda a comprender las teorías alternativas de los distintos miembros de un grupo que están interactuando en la producción del conocimiento (investigadores, docentes y estudiantes).

De acuerdo a esta práctica, el proceso del conocimiento no está sometido a normas que limiten su alcance: el investigador, los docentes, los estudiantes, etc. ven el mundo desde sus propios puntos de vista. En este sentido, el conocimiento se constituye en un mapa conceptual socialmente construido.

Como parte de esta preocupación, a partir de los años 80's, la comunidad educativa enfatiza que la investigación en educación y la formación del investigador debe sustentarse en el análisis epistemológico y en el dominio de las técnicas de recolección de datos con la finalidad de establecer los fundamentos del conocimiento y los parámetros de confiabilidad y veracidad.

En este caso, el abordaje epistemológico se caracteriza por analizar, de forma articulada, los aspectos técnico - instrumentales para relacionarlos con los niveles metodológicos, teóricos y epistemológicos y estos a su vez, con los supuestos gnoseológicos y ontológicos relativos a la visión de la realidad implícita en la investigación.

Así pues, la investigación científica exige que la filosofía desempeñe su función crítica en relación con los conocimientos científicos, los cuales deben ser comprendidos bajo todos sus aspectos: lógico, ideológico, histórico, social, etc.

Tabla 3

Síntesis de las características de los paradigmas de la investigación educativa

Dimensión	Paradigmas		
	Positivista (Racionalista, cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, cualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	- Positivismo lógico - Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad.	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica- mente construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones, etc.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
Relación sujeto - objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación. Investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutro. Investigador libre de valores. Método de garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría - Práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.

Dimensión	Paradigmas		
	Positivista (Racionalista, cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, cualitativo)	Sociocrítico
Técnicas: Instrumentos Estrategias	Cuantitativas. Medición de tesis, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal. Instrumento. Perspectivas de los participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico

El contenido de esta matriz ilustra la base histórica sobre la que se ha desarrollado el pensamiento científico, de forma dicotómica, antagónica y excluyente; lo novedoso en el momento actual reside en la búsqueda de compatibilidades que posibiliten el trabajo conjunto y definan el panorama actual de la investigación, es decir, la investigación cualitativa por un lado y la cuantitativa por otro⁵.

La compatibilidad o incompatibilidad de un método depende de la naturaleza de los objetos y de los objetivos del proceso cognoscitivo⁶.

Tabla 4
Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”	Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; “perspectiva desde fuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holista	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

5) Este problema no es de compatibilidades, ni de disyuntivas. El estudio y aplicación de determinada metodología depende de la naturaleza del objeto que se investiga. Las cosas demandan diferentes formas de abordaje (cualitativa y/o-cuantitativa) cuya utilización dependen de su naturaleza y objetivos que se imponga en el proceso cognoscitivo. Imposible que exista un solo criterio de verdad para todas las cosas. Es más, un solo objeto puede demandar varios métodos de conocimiento.

6) Por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi experimentales, test objetivos, análisis estadísticos multivariados , estudio de muestras, etc. y por métodos cualitativos la etnografía, los estudios de casos, las entrevistas en profundidad y la observación participativa.

Conclusiones de los participantes relativas al módulo 2

- Históricamente estos dos paradigmas se han presentado como antagónicos y en consecuencia había que escoger entre estas dos concepciones.
- Tratar como incompatibles a los métodos que se derivan de estas concepciones, induce a los investigadores a emplear uno u otro, cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación.
- Por estas razones, la conceptualización de los tipos de métodos como antagónicos podría estar llevando por mal camino tanto el debate como la práctica metodológica actual.
- La lógica está en la identificación de la naturaleza y resultados que se pretende alcanzar y después tomar la decisión de cuál sería el paradigma o método más adecuado para alcanzar un mejor conocimiento.

Tabla 5

Módulo 3: La Investigación Acción: Naturaleza y funciones

Temas y Objetivos	Metas
Tema 3.1 Antecedentes de la Investigación-Acción (IA)	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar el papel que deberá jugar la IA para mejorar la incidencia social del organismo o institución. - Definir una estrategia para viabilizar e implantar la investigación acción en la organización o institución.
Tema 3.2 La IA: naturaleza y características Objetivo: Comprender la naturaleza y funciones de la IA en el ámbito educativo y social.	
Tema 3.3 Los tipos, procesos y modelos de IA. Objetivo: Examinar los tipos de la IA.	
Tema 3.4 Los cuatro momentos y modelos de la IA. Objetivo: Examinar los momentos de la IA.	
Tema 3.5 La IA Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Resaltar la importancia de la participación en la realización de la IA. - Aplicar las funciones de la IA en las organizaciones e instituciones representadas. 	
Tema 3.6 La IA como motor del cambio educativo. Objetivo: Conocer la importancia de la IA y su incidencia en la transformación de la educación.	

La investigación acción⁷ es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus

prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que esas tienen lugar.

La Investigación Acción se relaciona con los problemas prácticos e interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema con el mismo lenguaje utilizado por ellos. Por esta razón, todos los actores asumen el rol de participantes en la búsqueda colectiva del conocimiento y las personas que tienen un cargo de dirección o de docencia, no actúan desde posiciones de autoridad. De esta manera, la interacción se convierte en la dinámica central en vez de la instrucción o cátedra.

De acuerdo a esta dinámica, “lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos. De allí, el por qué la entrevista a fondo y la observación participante adquieren mayor importancia en el contexto de la IA, en cuyo proceso de aplicación se han identificado cuatro momentos.

Cuatro momentos definidos de la investigación acción

Momento 1: El plan es acción organizada y por definición debe anticipar la acción, debe mirar hacia adelante.

Momento 2: La acción, es deliberada y está controlada. La acción está guiada por la planificación para garantizar su racionalidad.

Momento 3: La observación, tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada y debe planificarse para que se constituya en una base documental para la reflexión posterior.

Momento 4: La reflexión, rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado.

7) El concepto de investigación-acción fue acuñada por Kurt Lewin (1947) y lo aplicó durante varios años en una serie de experimentos comunitarios en los EEUU de postguerra..

Tabla 6

Los 4 momentos del proceso de la IA en dos ejes, uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Modelo de Kemmis

	Reconstructiva	Constructiva
Discurso entre participantes	4. Reflexionar. Retrospectiva sobre la observación	1. Planificar. Prospectiva para la acción.
Práctica en el contexto social.	1. Observar. Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar. Retrospectiva guiada por la planificación.

De acuerdo a los objetivos de la investigación se reconocen cuatro tipos de investigación acción:

1. *Investigación acción diagnóstica*: los investigadores recogen los datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan acciones.
2. *Investigación acción participativa*: Implica a los miembros que están involucrados en el proyecto de investigación, considerándolos como actores del proceso de investigación.
3. *Investigación acción empírica*: Estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos.
4. *Investigación acción experimental*: Evalúa los efectos producidos por una acción que supone un cambio a partir de un diseño experimental.

En cuanto al proceso de la investigación - acción, Kart Lewin identificó 5 etapas y procedimientos para la formulación de un diseño de Investigación Acción que se pueden flexibilizar y contextualizar para cada caso, los que son entendidos por los participantes así:

Las etapas de la investigación acción

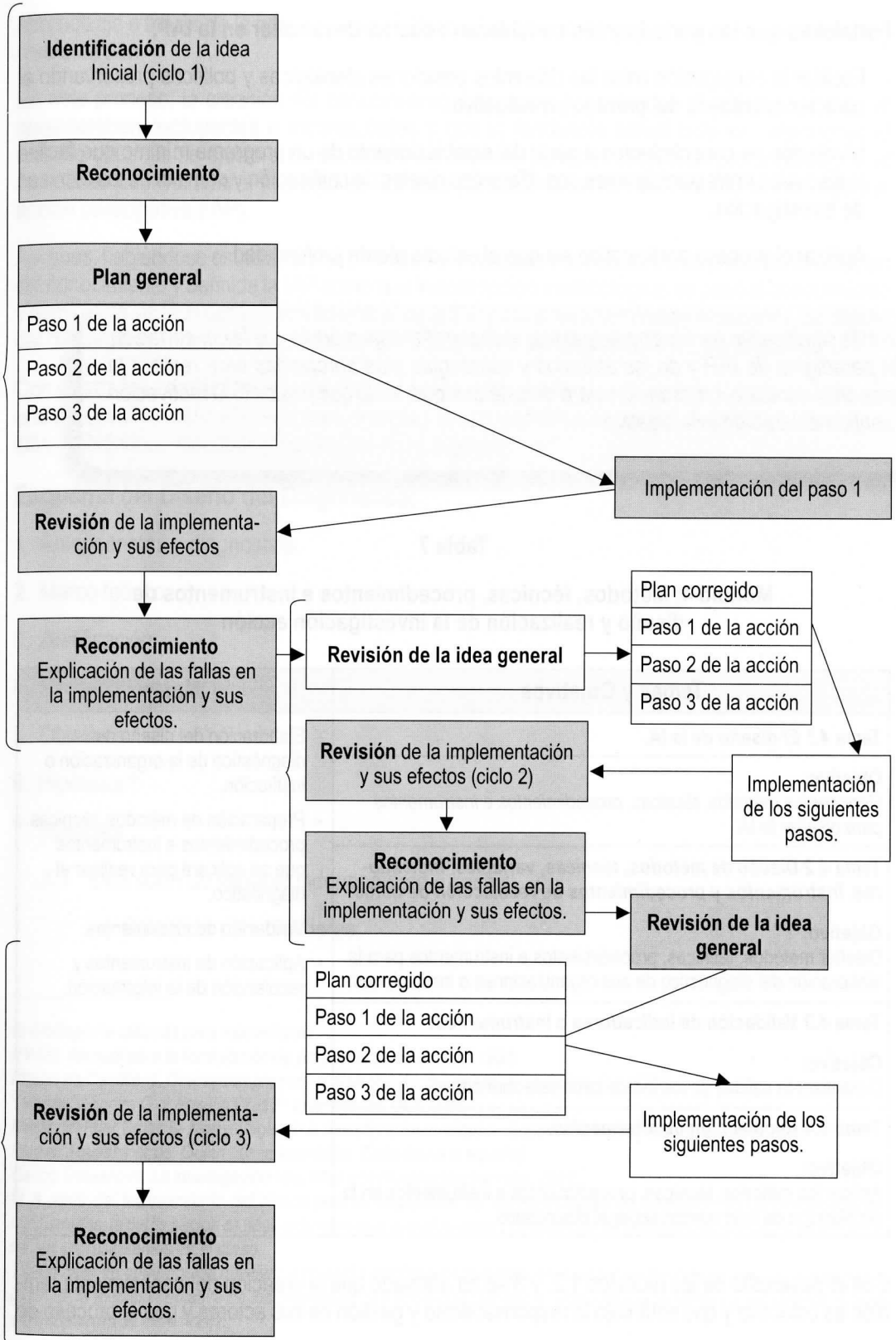
1. Identificar el problema percibido como crítico, es decir, los hechos que deseamos cambiar o mejorar (idea general).
2. Reconocer los hechos, describirlos y explicarlos.
3. Formular un plan general de acción (revisar la idea general, identificar los factores que se pretenden cambiar, proponer cambios y negociarlos entre los actores, identificación de los recursos, ética de acceso y a la comunicación de la información).
4. Ejecución de las acciones planificadas (supervisión, técnicas para identificar los efectos de la acción, aplicación de la observación).
5. Implementación de los restantes pasos, incluyendo la revisión y corrección del plan de acción para continuar con el siguiente ciclo. Ver gráfica en la página siguiente.

Conclusiones de los participantes relativas al Módulo 3

En este curso se puso mayor énfasis en la Investigación Acción Participativa (IAP) como una alternativa metodológica que integra la investigación, la educación y la participación como herramientas de promoción de la democracia interna y fortalecimiento del funcionamiento de las organizaciones participantes. La IAP es un proceso de conocimiento que integra el estudio con la acción transformadora de la realidad que se investiga bajo la responsabilidad de sus actores. Las características de la IAP que mejor se adaptan a nuestro contexto, indican los actores, se pueden resumir en:

Características de la investigación acción participativa

- En la participación activa de los actores en todas las etapas de la investigación.
- En la IAP, los problemas son definidos, analizados y resueltos por los propios actores, a través de un proceso que facilita la toma de decisiones (reflexión, planificación, observación y acción).
- La participación es una actitud personal ante los problemas que le afectan como individuo y miembro de un colectivo¹ o comunidad.
- La IAP parte de la historia y experiencia acumulada, del conocimiento o saber popular y de la organización alcanzada.
- La acción se enfoca como plan de trabajo que debe ejecutarse para superar los problemas y transformar la realidad bajo la responsabilidad y gestión de los mismos actores.
- La investigación demanda de una estrategia organizativa¹.



Fortalezas que los participantes consideran deberán desarrollar en la IAP:

- Facilitar la conjugación entre las diferentes posiciones ideológicas y políticas preservando el carácter apartidario del proceso investigativo.
- Nivelación de conocimientos a partir del establecimiento de un programa mínimo que facilite la discusión entre participantes con diferentes niveles de calificación y dominio de las técnicas de investigación.
- Agilizar el proceso participativo sin que el estudio pierda profundidad.

Lo más significativo para los participantes, al desarrollar este módulo, fue la concertación del paradigma de IAP y de los atributos y estrategias más apropiadas para realizar la tarea en el contexto. La asunción clara de este enfoque, es lo que posibilitó la motivación y sentido del trabajo investigativo.

Tabla 7

Módulo 4: Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de diseño y realización de la investigación acción

Temas y Objetivos	Metas
Tema 4.1 El diseño de la IA.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración del diseño del diagnóstico de la organización o institución.- Preparación de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos que se aplicará para realizar el diagnóstico.- Validación de instrumentos.- Aplicación de instrumentos y recolección de la información.
Objetivo: <i>Conocer los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos para diseñar la IA.</i>	
Tema 4.2 Diseño de métodos, técnicas, variables, indicadores, instrumentos y procedimientos de recolección de datos.	
Objetivo: <i>Diseñar métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos para la elaboración del diagnóstico de sus organizaciones o instituciones.</i>	
Tema 4.3 Validación de indicadores e instrumentos.	
Objetivo: <i>Garantizar la validez de los indicadores seleccionados.</i>	
Tema 4.4 Recolección de información.	
Objetivo: <i>Aplicar los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos en la recolección de información sobre el diagnóstico.</i>	

Con el desarrollo de los módulos 1,2, y 3 se ha afirmado que la creación del conocimiento también es colectiva y que está bajo la responsabilidad y gestión de sus actores y que el proceso de

aprendizaje a través de la educación no se limita a la transmisión del conocimiento, sino también a su creación.

En este proceso, la creación del conocimiento ha pasado por métodos que históricamente se consideraban excluyentes e incompatibles y que la tendencia actual está en seleccionar el método que más se ajuste a la naturaleza del objeto a conocer, al nivel de profundidad y a su capacidad de involucrar a sus actores. En esta perspectiva se ha desarrollado la investigación acción participativa (IAP).

Así pues, habiéndose establecido las premisas conceptuales que sustentan el proceso de creación del conocimiento y definida la IAP como la principal opción metodológica, se pasó al conocimiento y dominio de las técnicas y procedimientos⁸ de la IAP para el levantamiento y realización del diseño del diagnóstico sobre las necesidades de formación de las organizaciones participantes⁹.

Con el propósito de facilitar el intercambio de experiencias entre los grupos de trabajo se concertó una perspectiva unificada de la metodología y los procedimientos para el diseño de la Investigación, habiéndose discutido y convenido en lo siguiente:

Esquema del Diseño del Diagnóstico:

1. Antecedentes y diagnóstico.
2. Marco teórico
3. Justificación
4. Planteamiento del problema.
5. Objetivos
6. Hipótesis¹⁰
7. Variables

7.1 Definición de variable independiente o causal.

- Selección de indicadores.

8) Bibliografía utilizada para este módulo:

IPADE. Manual para la formulación de proyectos de desarrollo. 1998.

Miguel de Castilla U. Una estrategia para la elaboración del diseño de investigación. 1998.

Valinda Sequeira C. y Astralia Cruz P. Investigar es fácil. 2000.

María del Pilar Colás B. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aprender. Madrid España. 2000

Lorena Aguilar y otros. Quien busca encuentra. Serie hacia la equidad.

Carlos Galeano H. La investigación educativa y la Investigación acción. 2003.

9) A partir del levantamiento del diseño para el diagnóstico de las necesidades de formación de las organizaciones involucradas, la participación se hace extensiva al personal de base y de dirección de las organizaciones con la facilitación de sus representantes en el curso.

10) En caso de optar por los objetivos y no por la hipótesis para realizar el diagnóstico, los indicadores se seleccionan a partir de la medición objetiva de los problemas, sus fortalezas técnicas y organizativas existentes y los valores, cultura y perspectivas de los actores.

- Descripción de los indicadores
- Información requerida
 - a. Fuentes de información
 - b. Instrumentos para la obtención de la información
 - c. Ordenamiento y medición de los datos

7.2 Definición de la variable dependiente o efecto

- Selección de indicadores
- Descripción de los indicadores
- Información requerida
 - a. Fuente de información
 - b. Instrumentos para la obtención de la información
 - c. Ordenamiento y medición de los datos

8. Análisis de los datos.

9. Conclusiones.

10. Bibliografía consultada.

11. Cronograma.

De igual manera y con el propósito de facilitar la discusión y selección de los instrumentos de recolección de datos se presentaron los de mayor aplicación en la IAP, teniendo en consideración que las técnicas tienen valor como parte de los métodos, independientemente del enfoque cualitativo o cuantitativo.

Una metodología implica maneras de establecer relaciones con la teoría del conocimiento y concepciones filosóficas de lo real.

Las técnicas de recolección de información que fueron objeto de conocimiento fueron:

Técnicas grupales:

- Entrevistas grupales a expertos en el tema
- Estudio colectivo de casos
- Lluvia de ideas
- Trabajo en equipo
- Sociodramas

Técnicas cuantitativas:

- Encuesta

Técnicas cualitativas:

- Observación
- Etnografía
- Cuestionario o guía de preguntas
- Entrevista a profundidad
- Análisis documental (actas, expedientes laborales, estudios e investigaciones, etc.)

En este proceso lo más significativo para los participantes fue la selección concertada de los indicadores que facilitaron el análisis cualitativo y cuantitativo de los objetivos planteados, así como la recolección, agrupación y medición de los datos. De esta forma, todos se consideraron investigadores(as) a la vez que desarrollaron la habilidad técnica y metodológica correspondiente.

Tabla 8

Módulo 5: Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de análisis, interpretación y comunicación de los resultados de la IA.

Temas y Objetivos	Metas
Tema 5.1 Conclusión de la recolección de la información. Objetivo: Aprender a ordenar la información para el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir métodos, técnicas y procedimientos para el análisis e interpretación de los resultados. - Realizar el análisis y la interpretación de los resultados. - Plasmar las conclusiones del diagnóstico. - Plantear una propuesta básica de formación. - Elaborar el informe provisional del diagnóstico y la propuesta y validarlo en la organización o institución. - Elaborar el informe final del diagnóstico y la propuesta y preparar la comunicación de los resultados.
Tema 5.2 Métodos, técnicas y procedimientos de análisis e interpretación de los resultados. Objetivo: Conocer y aplicar los métodos, técnicas y procedimientos de análisis e interpretación de resultados.	
Tema 5.3 Conclusiones y recomendaciones para elaborar un plan de formación. Objetivo: Aprender a identificar las conclusiones y recomendaciones	
Tema 5.4 Elaboración del informe final. Objetivo: Comprender e integrar los distintos componentes que conforman el informe final	

Temas y Objetivos	Metas
Tema 5.6 Devolución y retroalimentación de resultados: validación del informe final. Objetivo: Entender y poner en práctica el proceso de devolución y retroalimentación de resultados y la validación del informe final.	
Tema 5.7 Comunicación de los resultados. Objetivo: Conocer y aplicar las implicaciones que tiene la comunicación de los resultados de la investigación.	

Una vez colectados y medidos los datos con el apoyo de las técnicas pertinentes se pasó a la etapa de interpretación y análisis de los mismos con el propósito de identificar lo relevante, lo significativo¹¹.

La Investigación Acción como tal aún no dispone de una metodología propia para la interpretación de los datos y está dependiendo de los avances en la investigación social, pero la situación se salva cuando se piensa en la Investigación Acción no como un paradigma, sino como un método que se inserta en los otros enfoques, pero con objetivos particulares: estudiar una realidad social con el fin de identificar un plan de acción para transformarla bajo la responsabilidad de los actores involucrados.

Sobre la base de esta reflexión los participantes construyeron mejorando los conocimientos relativos a la forma en que se procesa la información cuantitativa y cualitativa y se definieron algunos criterios para que orienten el análisis de los resultados:

- Proceso utilizado para el desarrollo del personal.
- Identificación de las necesidades del personal
- Aprovechamiento de los recursos humanos en la formación del personal.
- Valoración del conocimiento de la estrategia política de la institución para el desarrollo del personal (visión, misión)
- Evaluación al desempeño.
- Prácticas y aptitudes que prevalecen en el personal respecto a la capacitación.

11) Este módulo se desarrolló con el apoyo de la siguiente bibliografía:
Raúl Ruiz C. *Análisis e interpretación de resultados en la investigación Acción y comunicación de la investigación.*
Antón de Schutteer. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.*
Miguel Martínez M. *El método de la investigación acción.*
George Mason University. *Data analysis.* <http://gse.gmu.edu./research/tr/tranalysis.shtml>
Desde las raíces. *Análisis y documentación.*
J. McKernan. *Investigación acción y curriculum*

- La formación del personal como estrategia institucional.
- Intereses de capacitación y propuestas del personal.

También quedó claro que son los actores, quienes a partir del conocimiento profundo de su realidad concreta, deben indicar el significado y la valorización de la información recopilada. Con lo anterior se llega a una formulación conjunta de acciones, que debe ser una respuesta auténtica a las necesidades básicas sentidas y reales de cada organización.

Lo más relevante para los participantes en este módulo se centró en tomar acuerdos sobre los criterios metodológicos y técnicos que se seguirían para realizar el análisis de la información. Este paso tuvo la máxima complejidad para los participantes, a la vez que implicó el mayor nivel de concreción de los conceptos y herramientas concertadas en los módulos anteriores. La experiencia nos muestra que ésta es la etapa en la que se debe tener mayor cuidado, por cuanto los investigadores han de poner en acción todos sus recursos creativos y técnicos, y han de pasar a aplicar la "caja de herramientas" construida.

Tabla 9

Módulo 6: Presentación de los diagnósticos y propuestas

Temas y Objetivos	Metas
Tema 6.1 Presentación, defensa y retroalimentación del diagnóstico y propuesta de la organización - institución. Objetivo: Presentar, argumentar y retroalimentar los resultados de los diagnósticos de necesidades de formación de cada organismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y defender el informe final del diagnóstico y propuesta básica de formación de la organización o institución ante el equipo docente y los colegas del curso. - Analizar las regularidades y contrastes de todos los diagnósticos presentados e identificar las conclusiones y propuestas generales.
Tema 6.2 Determinación de regularidades y contrastes del conjunto de diagnósticos y propuestas de cada organización. Objetivo: Determinar las regularidades y contrastes del conjunto de conclusiones de los diagnósticos de cada organización y preparar las conclusiones generales del diagnóstico.	

Este curso y el proceso de elaboración y ejecución del diseño del diagnóstico estuvo precedido por diferentes análisis parciales, de acuerdo a los módulos discutidos. De esta manera, los y las participantes hacían un alto para pensar qué es lo que se ha logrado hasta ese punto, cómo se ha logrado, cómo estaban los niveles de participación y quiénes participaban, con qué recursos y de qué manera se estaba cumpliendo con los objetivos planteados y el plan general.

Este módulo fue la culminación de ese proceso. Se produjo un total de 18 diagnósticos con sus respectivos planes de acción, 16 de ellos fueron realizados por igual número de organizaciones

y 2 de forma conjunta (en cada diagnóstico se aliaron dos organizaciones) y solamente una no lo concluyó.

Ei contenido que se concertó para la presentación de los Informes fue el siguiente:

Abreviaturas y Acrónimos

1. Introducción
2. Breve caracterización de las organizaciones.
3. Planteamiento del problema
4. Objetivos
5. Justificación
6. Marco conceptual

Este momento fue especialmente sensitivo para todos los participantes, por cuanto acordaron el contenido del análisis e interpretación que contendrían los Informes. Poner en acción y concertar las diferentes lógicas existentes para interpretar los resultados y el proceso construido, tuvo especial importancia para todos.

En esta fase final se puso en juego la capacidad desarrollada por los participantes para reflejar con objetividad los resultados obtenidos, con las propuestas correspondientes. En este paso, todos los participantes comprendieron que el Informe de Investigación tiene sentido, desde esta perspectiva, tanto en cuanto se hace vida en cada una de las organizaciones, y se convierte en acciones dirigidas a superar las concepciones y prácticas habituales, generando nuevos contenidos, enfoques y significados de la práctica de cada organización.

Dos tipos de productos fundamentales se obtuvieron: el primero, un Diagnóstico y Propuesta sobre Necesidades de Formación de y para cada organismo; el segundo, un Diagnóstico General y una Propuesta General de Formación para todas las Organizaciones. Sumado a estos dos productos estratégicos, en cada organismos se produjeron procesos cuestionadores y dinamizadores de las concepciones y prácticas, no debidamente dimensionados en este trabajo, una vez que los sujetos conocieron más a fondo su realidad y la necesidad de transformar sus prácticas, y actualizar su visión y misión.

Es de esperarse que estos procesos de cambio, no sólo de los participantes en el curso, sino de los integrantes de cada organismos, serán más reales, en la medida que ya concluido el curso, los organismos cuenten con el acompañamiento necesario que les facilite actualizar sostener sus voluntades de cambio.

7. Marco metodológico

- a. Ubicación geográfica
- b. Tipo de estudio
- c. Población participante
- d. Variables e indicadores
- e. Técnicas para la captación de datos:
- f. Técnicas para el análisis de datos
- g. Retroalimentación / Discusión de Resultados

8. Resultados

- a. Resultados en relación a la variable "Situación actual de la calificación del personal".
- b. Resultados en relación a la variable "Políticas de formación/capacitación".
- c. Resultados en relación a la variable "Valores subjetivos del personal y de las instituciones en la satisfacción de las necesidades de formación y capacitación".

9. Conclusiones

10. Recomendaciones

5. Organizaciones participantes en el curso¹²

La diversidad de organismos participantes constituyó una gran fortaleza para lograr mayor riqueza de experiencias en los intercambios; no obstante, también implicó salir al paso de una gran diversidad de niveles, vivencias, grados de compromiso y visiones de la realidad, tomando en cuenta que los participantes no fueron seleccionados por las Direcciones de los organismos respetando los criterios que requería la dinámica a seguir en el curso.

Otro factor, derivado de esta diversidad, lo constituyeron los diferentes niveles de representatividad de los participantes al interior de sus organismos, sus niveles de protagonismo y liderazgo, con los diferentes estratos de intensidad que esto conllevó para lograr obtener el total apoyo de sus Directores o Directoras. Aquí residió una de las principales claves del nivel de éxito alcanzado. Unido a ello, la diversidad de organismos con misiones y visiones diversas, presentaba cierta dispersión que impidió que todos los participantes comprendieran y se comprometieran de igual forma en los objetivos del curso; así, mientras buena parte de los organismos desarrollan algún proyecto con la niñez y adolescencia, otros desarrollaban su trabajo con otros tipos de grupos metas.

Otro factor que complejizó el proceso pedagógico tuvo que ver con los distintos niveles académicos de los participantes. Así, mientras en casos varios participantes ya tenían experiencias investigativas, en la mayoría de los casos ésta era la primera vez que se enfrentaban a la exigencia académica de estudiar en profundidad el enfoque y atributos de la IAP, y aunque poseían algunas intuiciones al respecto, en la mayoría de los casos se trataba de concepciones alternativas que fue necesario evidenciar, discutir y cambiar en el seno del curso.

Tal como se ha afirmado en páginas anteriores, en este evento participaron 21 organizaciones contrapartes de Save the Children que, de acuerdo a su quehacer y forma de organización, se han clasificado de la siguiente manera:

- *Organizaciones que actúan como instancias de coordinación a nivel municipal:* Comisión de la Niñez y Adolescencia de Estelí (CNAE), Comisión de Apoyo a Preescolares Comunitarios de Estelí (CAPCE), Comisión de Apoyo a Preescolares Comunitarios de Ocotal (CAPCO), Coordinadora Municipal de la Infancia y la Adolescencia de Ocotal (CMIA), y la Rehabilitación con base en la comunidad (RBC).
- *ONG's y Redes:* La Asociación de Padres de Familia con Hijos Discapacitados "Los Pipitos", el Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente (CECESMA), la Fundación de Apoyo al Arte Creador Infantil (FUNARTE), el Instituto de Promoción Humana, Programa de Atención a la Niñez Trabajadora (INPRHU-PANT), INPRHU-Managua, Centro Nicaragüense de Promoción de la Juventud y de la Infancia "CNPJI-Dos Generaciones", Centro de Apoyo a Programas y Proyectos (CAPRI), la Federación Coordinadora Nicaragüense de ONG's que trabajan con la Niñez y Adolescencia (CODENI).

12) Ver anexo 2.

La diversidad de los participantes complejizó aún más el terreno pedagógico del curso. Esta diversidad se expresó de diferentes formas y en distintos niveles:

- *Niveles académicos dispares.*
- *Ámbitos de desempeño laboral diversos.*
- *Selección realizada por Directores sin atender los criterios establecidos.*
- *Diferentes niveles de representatividad, liderazgo y aceptación en sus organismos.*
- *Distintos niveles de apoyo de Directores al desarrollo del proceso investigativo al interior de cada organismo.*

Una lección aprendida importante es que tanto la selección, como las características de los participantes y sus niveles de liderazgo y proyección en sus organismos, condicionan y pueden determinar la calidad de los resultados de este proceso investigativo.

- *Movimientos Sociales:* Movimiento Infantil “Luis Alfonso Velásquez Flores” (MILAVF), Movimiento Comunal de Somoto (MCN-Somoto) y el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN).
- *Instituciones del Estado:* Ministerio de la Familia (MIFAMILIA), la Dirección de Educación Continua para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (DECJA-MECD) y la Alcaldía de Managua (ALMA).

Se puede dar por sentado que los representantes de las organizaciones participantes lograron comprender los fundamentos de la Investigación Acción y los métodos, procedimientos e instrumentos que la caracterizan, así como aplicar los conocimientos adquiridos en el Diagnóstico sobre las necesidades de formación y en la formulación de una propuesta de capacitación¹³.

Los y las representantes de estas organizaciones tuvieron un excelente nivel de involucramiento, no se dio ningún abandono del curso y todos elaboraron su Diagnóstico así como el Plan de Acción. Este nivel de involucramiento fue el que permitió superar la procedencia heterogénea de las organizaciones, con los diferentes niveles de calificación de su personal técnico y con las obligaciones cotidianas de las organizaciones participantes.

13) Ver anexo 3, Síntesis del diagnóstico de FUNARTE, como ejemplo.

6. Metodología y dinámica del curso

Todo este proceso de formación se insertó en una estrategia de participación e involucramiento en la toma de decisiones. Por esta razón, se convocó a las Direcciones de las instituciones invitadas, apelando a su sensibilidad, con la finalidad de que las personas seleccionadas¹⁴ por ellas mismas para participar en este curso, tuvieran el espacio necesario para elaborar y ejecutar el Diagnóstico con el involucramiento de todo el personal de la institución.

Para facilitar el aprendizaje y el intercambio de ideas, cada participante disponía de:

- a. Un programa con todos los detalles organizativos y metodológicos.
- b. Documentos con la bibliografía necesaria para cada módulo.
- c. Módulos y temas abordados de forma interactiva y facilitados por un personal altamente calificado (104 horas presenciales) con tutoría permanente para facilitar la discusión de cada módulo y el seguimiento y asistencia técnica para la formulación y aplicación del diagnóstico.

El curso tuvo un total de 200 horas, correspondiente a un nivel de postgrado reconocido por la UCA para los que tenían título de licenciatura y de diplomado para el resto.

Los encuentros presenciales se realizaban semanalmente durante 8 horas, de igual manera para el trabajo de campo, de acuerdo a programación elaborada por los tutores en coordinación con los participantes.

14) Mejor aún si fueron confirmados en asamblea.

A continuación, algunos aprendizajes que se desprenden de la Metodología seguida:

Una Metodología dinamizadora de capacidades e iniciativas en los participantes

1. La *selección de los participantes por parte de los Directores* de los organismos tuvo un carácter decisivo, en tanto dependiendo de su nivel de representatividad se hacía o no posible el proceso de intervención en los organismos para realizar el Diagnóstico al nivel participativo.
2. Tuvo un *carácter estratégico involucrar a los Directores de los organismos* para participar directa o indirectamente en el curso y en las tareas derivadas de él. De su apoyo a los investigadores que realizaron el Diagnóstico y Propuesta, dependió la calidad del proceso participativo llevado a cabo en cada organismo. En el mismo orden, la capacidad de cada organismos para asumir este proceso como propio, con sus resultados y propuestas de intervención, estuvo en línea directa con los niveles de atención, motivación y apoyo directo de las Direcciones en todo el proceso.
3. El *amplio espacio de interacción y concertación* desarrollado al interior del curso en el tratamiento y debate de cada temática, tuvo un papel preponderante para que cada participante relativizara sus concepciones y teorías previas y las mejorara o transformara, en función de la contrastación constante que se operaba entre las experiencias y concepciones personales y grupales y los argumentos de los nuevos paradigmas teóricos compartidos.
4. Otra clave especial de éxito residió en el *constante ir y venir a la experiencia de cada participante*, lo que contribuyó a contextualizar los enfoques, metodologías y estrategias de participación e intervención.
5. A lo dicho cabe, también, añadir la importancia que *tuvo llegar a acuerdos sobre las herramientas y métodos a utilizar*. Estos tomaron cuerpo y solidez, en la medida que los participantes los incorporaron de forma creativa y con el significado correspondiente.
6. Por otra parte, la *correcta aplicación de la IAP* permitió dinamizar, no sólo concepciones y prácticas de quienes participaban en el curso, sino también las representaciones que tenían de la realidad y de su trabajo de los educadores, técnicos y personal de los organismos. Múltiples testimonios directos de los participantes pusieron de manifiesto un conjunto de temas que tocan con la vida interna de las organizaciones, de cuya reflexión y solución conjunta dependerá la revisión y enriquecimiento de su misión y visión. En este sentido, mientras varios organismos posibilitaron profundizar en este proceso con gran apertura y superación de resistencias, en otros casos se pusieron en evidencia temores, agendas ocultas y una cultura organizacional en la que la cultura oficial pareciera estar divorciada de la cultura ideográfica de los participantes. Esta realidad, que escapaba a los propósitos de este curso, merece ser estudiada por investigaciones específicas dedicadas a profundizar en los grados de coherencia que tienen en estos organismos el discurso que anuncia su identidad, y los estilos de funcionamiento que mueven su práctica cotidiana.

Algunas lecciones aprendidas sobre la Modalidad de Encuentros

1. Esta modalidad *responde en mayor grado a las características de los participantes*, por cuanto todos ellos desarrollan múltiples actividades en la semana. Concentrar la enseñanza en un día de la semana resulta muy atractivo para todos los casos.
2. Lo anterior, sin embargo, supone que *se satisfagan varias condiciones* para que el aprendizaje sea exitoso y significativo:
 - Los alumnos han de disponer de un *material de estudio mediado pedagógicamente*, que les facilite estudiar de forma independiente.
 - Es preciso que *los participantes estudien previo al encuentro el material de estudio*. Cuando esto no se cumple, los encuentros semanales no logran el nivel de comprensión y aprendizaje necesarios.
 - La preparación previa obliga a los participantes a *mantener una actitud reflexiva*, de iniciativa y formulación de propuestas al interior de cada encuentro.
 - Por parte de los profesores han de desarrollar un *trabajo previo de adecuación y mediación pedagógica del material de estudio con las guías correspondientes*, lo que facilitará el estudio y reflexión crítica independiente.
 - Cuando este *estudio independiente de los participantes* se materializa en forma de diálogos grupales, los niveles de autopreparación y aprendizaje son superiores.
 - La *combinación del estudio independiente compartido de los aspectos teóricos e instrumentales de la IAP con la dinámica de un Trabajo de Campo* de realización del Diagnóstico y Propuesta, ha sido, posiblemente, la clave más importante de éxito para lograr aprendizajes personales que incidan en cambios y transformaciones profundas en concepciones y prácticas.

7. Resultados alcanzados

- Conocidos los fundamentos de la Investigación Acción y el método que la caracteriza.
- Aplicados y asumidos un conjunto de técnicas y procedimientos propios de la IAP.
- Diseñados y elaborados 18 “Diagnósticos de necesidades de formación y capacitación” para igual número de organizaciones con sus respectivas propuestas de planes.
- Cambios personales en la concepción y práctica del trabajo de la IAP.
- Incidencia en motivar a procesos de cambio a las organizaciones que fueron sujeto de este proceso de IAP.
- Compromisos con la urgencia de profundizar en la formación de los participantes para mejorar la calidad del trabajo de las organizaciones correspondientes.
- Compromisos con la urgencia de profundizar en la formación de los integrantes de cada organismo, como eje dinamizador de la calidad del trabajo que realizan.

8. Valoraciones de la experiencia

Los testimonios de los participantes abundan en un conjunto de aspectos que posibilitaron con mayor o menor énfasis su aprendizaje y compromiso:

8.1 Factores facilitadores¹⁵

- Uso de la metodología de “aprender haciendo”.
- El apoyo de los organismos de dirección es clave para el desarrollo de la IAP.
- La base teórica amplió el horizonte analítico.
- El material bibliográfico fue bueno.
- La IAP fortalece el carácter científico a lo que empíricamente veníamos realizando.
- La coherencia entre lo conceptual y lo práctico y entre los docentes garantizan el nivel científico de la IAP (mientras Arrien y Lucio conceptualizaban, Miguel y Raúl eran “el polo a tierra”).
- La metodología interactiva facilita el aprendizaje y hace de las cosas complejas, algo sencillo.
- El uso de la metodología interactiva genera confianza (con este equipo, uno siente que aprende).
- Buena selección del contenido.
- La organización del curso.
- Voluntad y participación de los y las participantes.
- La calidad de la metodología docente que se utilizó.

15) Ver anexo 4.

8.2 Factores obstaculizadores¹⁶

- El tiempo insuficiente para cubrir las exigencias del curso.
- Poco tiempo para el diagnóstico.
- La distancia geográfica que los participantes tenían que cubrir.
- Heterogeneidad del grupo.
- Desfase entre los módulos teóricos y los prácticos.
- Desfase cuando se pasó de la recolección de los datos a su procesamiento.
- No hubo unidad metodológica en la selección de los indicadores. Por ejemplo, la profesión del personal se registró, pero no se unificaron los criterios para la clasificación de las profesiones por nivel de calificación.
- Hubo consenso en la selección de los instrumentos de recolección de datos, pero en la aplicación de los mismos no hubo uniformidad. Por ejemplo, se aplicaron entrevistas pero con listas de preguntas diferentes para una misma variable.
- Hubo falta de información y de coordinación que provocó variantes. Ejemplos:
 - Algunos, al inicio del curso no estaban informados a qué venían.
 - En cuanto a los instrumentos de recolección de datos. Primero se diseñó una lista de preguntas, que no fue consensuada. Posteriormente se rectificó y se elaboró otra lista única y se acordó que se iba a pasar por correo electrónico pero este no llegó a tiempo y cada quien procedió conforme su criterio.
 - No hubo voluntad política en ciertas instituciones para validar los instrumentos con el resto del personal y para facilitar la participación.
 - Sobrecarga de trabajo de los participantes.
 - Faltó sensibilización a las direcciones de las organizaciones.
- Poco énfasis en la entrevista a profundidad y lo que predominó fue "la encuesta".

8.3 Un FODA para el curso de Investigación Acción.

A finales del mes de noviembre del 2003, el profesor Raúl Ruiz promovió la realización de un FODA con todos los participantes cuyo resultado se expone a continuación.

16) Ver anexo 4.

Tabla 10

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">• Responden a una planificación previa.• Participación de los sujetos.• Oportunidad para reflexionar la práctica.• Adecuación de la metodología de acuerdo a las condiciones y el tiempo.• Reconocimiento social de la investigación.• Investigación sobre su propia cultura institucional.	<ul style="list-style-type: none">• Posibilidad de plantear nuevas perspectivas.• Cambios integrales• Preparación de los recursos humanos.• Financiamiento externo.• Validación y acompañamiento institucional.• Realización de otros componentes en proyectos.	<ul style="list-style-type: none">• Activismo.• Ausencia de normas para realizar la investigación.• Resistencia al cambio.• Falta de participación de todo el equipo para la construcción de la investigación.• Investigación no se ajusta a las normas de la planificación de la institución.• Divulgación limitada de los resultados de la investigación.• No se comparten los procesos.• Desarticulación de la investigación con los esfuerzos de la institución.	<ul style="list-style-type: none">• Influencias y condicionamientos de las agencias.• Censura de los resultados de las investigaciones.• Políticas de cambio del gobierno.• Falta de una política de investigación.• Tiempo dedicado a la validez de la investigación.• Falta de espíritu de superación del personal.

8.4 Entre las experiencias y las valoraciones de los tutores

Una síntesis de las valoraciones realizadas por los tutores y las tutoras se expresa así:

El diseño del curso es excelente. Todo estaba previsto. Se nota la intención de inducir al participante por la historia de la filosofía mostrando el papel de la educación en la evolución del pensamiento humano: cómo surgieron los fundamentos de la investigación hasta llegar a la creación colectiva del conocimiento como producto de tan largo proceso.

El diseño¹⁷ es un homenaje al aprendizaje:

- Se ilustra al participante con la bibliografía, se interactúa en la presentación del tema y se le remite a la aplicación práctica.
- Se presentan los módulos con los temas bajo la responsabilidad de los docentes; las metas bajo la responsabilidad de los participantes con la asistencia de un equipo de tutores y todos comprometidos con el cumplimiento de los objetivos.

17) Ver anexo 1.

No obstante lo dicho, faltó mayor coordinación, en algunas unidades, entre los miembros del cuerpo docente para la selección y operacionalización de las variables e indicadores y el uso de los instrumentos de recolección de información y procesamiento de la misma.

La metodología para promover la participación del personal de base de las organizaciones en el proceso de diagnóstico de las instituciones no fue suficiente. Tampoco se aclaró cuál es el papel que debe jugar el personal de base y cómo garantizar la información política, metodológica y técnica para la toma de decisiones.

9. Lecciones aprendidas en esta práctica investigativa

Al comparar los aprendizajes surgidos de cada uno de los componentes y procesos del curso, saltan a la vista aprendizajes relevantes que aportan a las teorías académicas sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de la Investigación Acción. Son los siguientes:

1. La educación no se limita a la transmisión de conocimientos, es sobre todo creación de conocimientos.
2. La investigación educativa no se limita a la creación de conocimientos de forma individual, también es colectiva y extensiva a los planes de acción de forma participativa. Para ello, la Investigación Acción Participativa constituyó el mejor instrumento.
3. Es necesario seleccionar adecuadamente las técnicas de información de acuerdo al tipo de investigación, en este caso a la Investigación - Acción. Se identificó que la técnica de los grupos focales con las entrevistas a profundidad proporcionan mejores resultados para la IA y que es necesario que los investigadores e investigadoras participantes conozcan y dominen mejor las técnicas de la investigación cualitativa.
4. Se detectó que en grupos heterogéneos con diferentes niveles de formación y experiencia, se produce mayor riqueza de "saberes", pero también es necesario propiciar mayores espacios de intercambio para que haya apertura y receptividad hacia el reconocimiento y aprovechamiento de los mismos.
5. Es necesario desarrollar un proceso de validación de los instrumentos antes de su aplicación, lo que posibilitará mayor efectividad y veracidad en los resultados.
6. El curso trascendió las expectativas de los participantes, ya que generó resultados como el Diagnóstico de necesidades y las propuestas de planes de formación y capacitación, cuyos insumos pueden ser aprovechados, no solo para la formulación del Plan de Formación, sino para desarrollar procesos de reflexión y construcción de nuevas ideas de proyectos para el mejoramiento institucional y personal.
7. Para la mayoría de las organizaciones, la realización de este trabajo de investigación ha constituido una experiencia rica que les permitió identificar, de manera participativa con su personal, las áreas cognoscitivas, técnicas y éticas que necesitan fortalecer. Ha servido, a su vez, para evaluar la capacitación en función de los objetivos institucionales y el desarrollo del personal.

10. Recomendaciones

10.1 A las organizaciones participantes

- Elaborar de forma participativa y conjunta (dirección y personal) políticas y planes permanentes de capacitación integrados al plan estratégico institucional, así como formular planes de formación en los niveles que demande la institución.
- Incorporar la metodología de Investigación Acción al trabajo con la niñez y adolescencia en el marco de los planes estratégicos.
- Priorizar el uso de metodologías participativas que contribuyan a perfeccionar el quehacer institucional.
- Promover trabajos coordinados y articulados con otros organismos e instituciones para facilitar el intercambio de experiencias y conocimientos.
- Establecer convenios, hermanamientos y políticas de becas con centros de estudios superiores y otras organizaciones que contribuyan a la formación y actualización del personal a nivel de licenciatura, postgrado o maestría en los temas demandados.
- Procurar asignar presupuesto específico para el componente de formación y capacitación del personal y hacer gestiones de recursos, en conjunto con otras organizaciones, a fin de disminuir costos, compartir experiencia y responder a las expectativas del personal.
- Construir políticas de evaluación al desempeño e implementar un plan de seguimiento y monitoreo a los procesos de formación y capacitación a fin de incidir en la calidad y atención de los servicios prestados.
- Definir estrategias de relevo del personal y articularlas al proceso de desarrollo y promoción del personal.
- Sistematizar las experiencias de capacitación para incorporarlas a los nuevos procesos, mediante un intercambio entre las diferentes organizaciones participantes.
- Incluir actividades de autocapacitación dentro de los programas de fortalecimiento aprovechando los recursos humanos de cada una de las organizaciones participantes y otros provenientes de los recursos externos.
- Articular junto con todas las ONG's, Redes Nacionales de ONG's, instancias de coordinación, instituciones del Estado y con los Gobiernos Municipales, planes conjuntos de formación y capacitación, a nivel municipal, que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo de la niñez y la adolescencia a nivel local con el apoyo del IDEUCA y Save the Children.

10.2 AI IDEUCA

- Fortalecer el trabajo de sensibilización hacia la participación con las direcciones de las organizaciones participantes.
- De los diseños de diagnósticos presentados, seleccionar el mejor diagnóstico presentado¹⁸, perfeccionarlo y tomarlo de referencia para que en los próximos cursos facilite la articulación entre los docentes y la práctica de los participantes y de esta manera contribuya a la unidad conceptual y metodológica de los futuros trabajos.
- Imprimir mayor sistematización a la formulación del diseño como práctica, sobre todo, cuando se decide el uso de objetivos o de una hipótesis como punto de partida (los participantes deben estar claros de las implicaciones metodológicas de estas decisiones) y cuando se operacionalizan las variables y sus indicadores.
- Fortalecer la presentación de los paradigmas de la investigación enfatizando en los criterios de verdad, lo que contribuiría a seleccionar los instrumentos de recolección de datos.
- Replicar la experiencia del curso de Investigación Acción a nivel municipal, apoyándose en las instancias de articulación y coordinación de organizaciones e instituciones que trabajan con el tema de la niñez y adolescencia (Comisiones municipales de la niñez y adolescencia).
- Establecer alianzas y convenios con los equipos técnicos del Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia con sus delegaciones municipales respectivamente para impulsar los planes de formación y capacitación de las instancias coordinación municipal, así como la de sus organizaciones para fortalecer su desarrollo a nivel municipal.
- Formar grupos de promoción de la Investigación Acción Participativa con capacidad de réplica a nivel local y organizacional.
- Asesorar a las organizaciones participantes, en la formulación de políticas y planes de formación y capacitación a fin de dar continuidad al proceso iniciado.
- Facilitar como parte del curso, modelos de diseños sobre diagnósticos participativos que sirvan de orientación para la actualización o realización de otros diagnósticos.

18) Podría tomarse de referencia el de FUNARTE. Ver Anexo 3.

2

La Educación: una Responsabilidad Compartida

**Sistematización de la Experiencia
de tres Cursos de Postgrado:
“Equidad y Calidad de la
Educación Básica”
Estelí, Ocotal y Somoto**

Diana Espinoza Ordóñez

Coordinación: Rafael Lucio Gil Ph. D.

Presentación

En el período comprendido entre el segundo semestre del año 2003 se realizó Curso de Postgrado Equidad y Calidad de la Educación - Gestión Municipal en Estelí y Ocotal, experiencia que suscitó el interés porque se replicara en el Municipio de Somoto en el segundo semestre del 2004. El gran propósito del postgrado fue fortalecer las capacidades de profesionales que contribuyan a la ampliación y fortalecimiento de una instancia municipal que dedique sus esfuerzos a generar iniciativas que dinamicen la búsqueda de mayor equidad y calidad educativa desde el nivel local.

El postgrado se realizó con el objetivo de que los participantes enriquecieran sus conocimientos acerca de la realidad de la educación y sus políticas, tanto del ámbito nacional como local; que compartieran conocimientos, técnicas y procedimientos para la realización de un Diagnóstico sobre las condiciones de equidad y calidad de la educación básica; sobre su base fue formulado un Programa Local de Equidad y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en las comunidades involucradas.

El curso estuvo dirigido a personas participantes de la Mesa o Comisión de Educación en cada Municipio, a funcionarios del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, de la Alcaldía Municipal, Organismos No Gubernamentales de la Sociedad Civil y otras instancias de coordinación de los Municipios que apoyan la educación básica. Esta heterogeneidad de participantes tiene su razón de ser en la necesidad de convertir la educación en una tarea en la que participen todos los sectores de la sociedad con mayor relevancia e incidencia.

Las condiciones creadas en los Municipios antes mencionados en cuanto a la generación de mayor participación e incidencia en la problemática educativa, han suscitado la necesidad de que la experiencia se repita en otros Municipios del país, lo cual demanda la sistematización de la experiencia, de forma que, a través de procesos reflexivos, se ordene y organice lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de la misma, rescatando los saberes (lecciones) generados en la práctica, de forma tal que se contribuya a la conformación de un sistema de gestión de conocimiento acumulado por los agentes del desarrollo educativo. En este documento se presenta precisamente el resultado de esa sistematización.

El documento ha sido estructurado en cuatro grandes capítulos. En el primero se presenta la sistematización global comparativa de la experiencia del postgrado en los tres Municipios; en el segundo la sistematización de la experiencia de Estelí; en el tercero la de Ocotal y en el cuarto la de Somoto, destacando en cada una de ellos sus particularidades, claves de cambio, valores agregados y lecciones aprendidas.

Todo ello conduce a ir construyendo una teoría del aprendizaje creativo y transformador a partir de actores, procesos, experiencias que activan la práctica de la gestión y el desarrollo local.

1. Una perspectiva general

1. Situación inicial

1.1. La experiencia sistematizada

La experiencia sistematizada es la del Curso de Postgrado Equidad y Calidad de la Educación Básica facilitado por el Instituto de Educación de la UCA - IDEUCA, con el apoyo de Save the Children Noruega, en los municipios de Estelí, Ocotol y Somoto. En los dos primeros municipios, el curso se llevó a cabo en el segundo semestre del 2003 y en el último a partir de junio del 2004.

La realización de estos cursos de postgrado son el fruto de la coordinación de instituciones y organizaciones no gubernamentales que se ha ido cristalizando en la región norte de Nicaragua y que evidencian el fuerte compromiso, motivación e interés por convertir la educación en una tarea de todos.

Los destinatarios del curso fueron profesionales que participan en las Mesas o Comisiones Municipales de Educación, funcionarios del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) a través de su Delegación Municipal, Alcaldía y otras instancias de coordinación de los municipios antes mencionados.

El curso fue diseñado con el propósito de lograr el objetivo general de propiciar el enriquecimiento de los participantes con conocimientos sobre la realidad de la educación y sus políticas en el país, y de manera particular, del municipio representado, así como compartir conocimientos, técnicas y procedimientos que contribuyan a la realización de un Diagnóstico sobre las condiciones de equidad y calidad de la educación básica, sobre cuya base se elabore un Programa local de Equidad y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en las comunidades involucradas.

“Para el IDEUCA la intención de los cursos va más allá de la producción de documentos y aprendizajes. Se propicia la creación de las Mesas Educativas donde no existen y su fortalecimiento donde ya hay para que éstas empujen el proyecto y la estrategia educativa que se construye interinstitucional e intersectorialmente.

No se busca la creación de aprendizajes en frío o que se acumulan, sino que se tornan en acción, en praxis”.

Miguel de Castilla Urbina

El conocimiento sobre la realidad educativa global, nacional y local que se propicia en los cursos se ha ido convirtiendo en uno de los factores que contribuyen al desarrollo educativo municipal, prueba de ello es que, después del curso, en Estelí, Ocotal y Somoto, se está trabajando en un proyecto piloto de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación general básica, bajo la conducción de la Alcaldía, el MECD y una organización de la sociedad civil y, al mismo tiempo se preparan condiciones para extenderlo a todo el Municipio.

1.2. La Metodología de la Sistematización

La sistematización se realizó tomando como base la Guía Metodológica de Berdegú, J., Ocampo A. Y., Escobar, G. (2000).

El proceso de sistematización fue ejecutado en nueve pasos generales (1) Definición del eje de sistematización; (2) Identificación de los agentes involucrados en la experiencia; (3) Recopilación y ordenamiento de información y documentación disponible; (4) Organización del programa de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales; (5) Realización de las entrevistas individuales y grupales (Ver anexo 7: Guía para entrevistas semiestructuradas individuales y grupal); (6) Ordenamiento y análisis de las informaciones recabadas en las entrevistas individuales; (8) Redacción del informe final (9) Devolución de información.

1.3. Ejes de la sistematización

El eje de la sistematización la constituyeron los aprendizajes (conocimientos / metodología y procesos) y sus efectos con aplicación a corto, mediano y largo plazo, del Postgrado en Equidad y Calidad de la Educación Básica.

1.4. Marco teórico conceptual de referencia

Dos conceptos guiaron tanto el postgrado como esta sistematización: calidad y equidad educativa. Como existen diferentes formas de entenderlos, en este apartado se presenta la forma en que están siendo concebidos, puesto que fundamentan formas de actuar y de pensar.

Calidad educativa

El término de calidad, inicialmente, fue utilizado en el área industrial y en la economía, paulatinamente ha ido siendo incorporado y convertido en un concepto de las instituciones públicas y de servicios; es, a su vez, una meta buscada por todos, pues da cuenta de la satisfacción al usuario. En educación constituye tanto una necesidad como una obligación, puesto que ella es pilar fundamental para el desarrollo de cualquier nación.

La calidad educativa es la síntesis de la eficacia y relevancia en la construcción de oportunidades de aprendizaje que posibiliten la asimilación de contenidos, la adquisición y perfeccionamiento de habilidades, destrezas y transformación progresiva del pensar y hacer educación.

La calidad como eficacia considera a la educación que logra los objetivos previstos para determinado tiempo; la calidad como relevancia es aquella cuyos contenidos de aprendizaje responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona total, es decir, en todas sus dimensiones: moral, física, intelectual, afectiva, física a fin de que logre desempeñarse de forma eficiente en cualquiera de las esferas de la sociedad en que interactúe.

El concepto de calidad no es unívoco, tiene connotaciones objetivas y subjetivas, se construye colectivamente y ello propicia la intersubjetividad. La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, 1989, al aludir la concepción de la calidad planteó:

“La calidad no sólo hace a la mejora en la eficiencia o eficacia en el logro de los productos deseados, sino también a la definición cualitativa de esos mismos deseos, expresados en objetivos o finalidades de la educación, en congruencia con las necesidades o proyectos nacionales. El concepto de calidad denota una acepción de cualificación o de cualificación dentro de una escala valorativa, pero también implica opciones, preferencias o intereses en un espectro de posibilidades.

Una determinada calidad de la educación está condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales” (Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, 1989).

De ahí que el logro de la calidad también exige un cambio del papel social de la escuela y un cambio del papel de la sociedad con la misma. El viejo rol de la escuela que está centrada en la instrucción, ha quedado obsoleto; por ello se afirmaba en párrafos anteriores que está ligada a la construcción de oportunidades de aprendizaje, lo cual es posible si hay un cambio en la estructura educativa, de forma que responda a las demandas de la sociedad. Igualmente ya no es válido el rol de la sociedad según el cual se dejaba a la escuela como responsable única y exclusiva de la educación. Como se ha dicho antes, la educación es un compromiso de todos y todas.

La respuesta a las demandas sociales a la educación exige de ésta su organización en, al menos, siete ejes político - educativos:

1. *La incorporación de padres y madres en la toma de decisiones en el ámbito educativo.*
2. *La existencia de personal directivo que se dedique, de forma exclusiva, a la organización y gestión de los centros educativos.* La autonomía escolar hubiera sido un buen ejemplo si no se hubiese convertido en abandono de responsabilidades del Ministerio de Educación y a la vez hubiese abierto mayores espacios al fortalecimiento de capacidades de la comunidad educativa y a la innovación pedagógica.
3. *La introducción y aprovechamiento de las nuevas tecnologías en las aulas.* Existen centros dotados, por ejemplo, de laboratorios de computación que rara vez son usados por los estudiantes y, peor aún, por los maestros.
4. *La conversión de la educación en una prioridad política y presupuestaria.* Con escuelas dotadas de los recursos necesarios tanto para su funcionamiento como para asegurar el salario digno a los maestros.
5. *Profesorado formado con la calidad requerida,* de forma que respondan teórica y prácticamente a las demandas de formación de las nuevas generaciones.
6. *Formación del estudiantado fundamentada en la reflexión crítica y ética de la realidad,* en la cual se construyan oportunidades de aprendizaje en los que medie la experiencia y el conocimiento racional. Desde la sociedad primitiva ya estaba muy clara esta situación: el aprender y el enseñar son para la vida por medio de la vida.

7. *Procesos de acompañamiento y evaluación*, tanto intermedia como del impacto y pertinencia de los aprendizajes.

El logro de la calidad educativa, además exige el vencimiento de obstáculos ambientales, ya que ésta es producto de la interacción de múltiples factores y sobre la educación no influye sólo la escuela; también le marcan su sello la familia, las organizaciones sociales y políticas, los medios de comunicación, etc. Al menos seis obstáculos hay que vencer:

1. *La educación que el Maestro Paulo Freire denominó bancaria* cuando al analizar la contradicción educador – educando y descubrió que este tipo de educación refleja a la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio.
2. *La cultura del miedo que bloquea o distorsiona* la concientización (Kepfer, 1995)
3. *La penetración cultural con la que se nos impone la visión del mundo* de quien nos invade, nos frena la creatividad y a muchos nos transculturaliza abriendo la puertas a la estabilización y afianzamiento de la cultura invasora
4. *La cultura del conformismo*, el dejar hacer, dejar pasar, que surge de no asumir compromisos, ya sea porque no importa más que la propia sobrevivencia o por la cultura del miedo que dice Kepfer
5. *El desapasionamiento y falta de significación de la educación* tanto en los maestros como en los alumnos. Sin pasión ni significación no es posible liberar al mundo de sus estructuras injustas, no hay transformación a una realidad mejor, lo que hay es acomodamiento.
6. *El falso dilema entre la calidad y la equidad*. El reto de calidad no excluye a la equidad educativa. La calidad no se logra dejando fuera a un porcentaje de quienes demandan su ingreso al sistema educativo, se logra trabajando de forma conjunta, atacando los problemas que la obstaculizan.
7. Si se desea elevar la calidad educativa, *se ha de actuar sobre los elementos y las condiciones que la propician*. Supone un conocimiento de las situaciones y mecanismos de funcionamiento, la integración de teorías y sistemas conceptuales y su confrontación con la realidad educativa, de manera que se puedan inferir planes de acción pertinentes, posibles, de corto, mediano y largo plazo.
8. Por último, pero no menos importante, debe tenerse en cuenta que *la calidad educativa no es un resultado, nadie debe estar conforme con lo logrado, es más bien un proceso en continua construcción* que compromete a toda la comunidad educativa (dirigentes educativos, maestros, padres de familia, estudiantes, sociedad en general). Calidad educativa implica que la educación es tarea de todos en la cual siempre se busca más, en definitiva:

“Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos” (Cano, 1998)

Equidad educativa

Equidad es sinónimo de equilibrio, justicia, ecuanimidad, igualdad. Una educación con equidad es aquella que abre sus puertas a todos y todas, sin exclusión por ninguna causa y con opciones educativas pertinentes a sus demandas. La equidad en la educación se refleja en la igualdad de oportunidades para la construcción del aprendizaje, es decir, que existe la capacidad instalada y las condiciones pertinentes para atender toda la demanda educativa, sin importar el nivel o modalidad (Rivero, 1998). La equidad está ligada al desarrollo del país y al mejoramiento de los niveles de vida y de productividad laboral.

La equidad educativa es sinónimo de educación para todos; en Nicaragua, esta visión, legalmente, se reduce a la educación primaria, al ser ésta declarada como gratuita y obligatoria; no obstante, los datos estadísticos del MECD y los resultados de los diagnósticos sobre cobertura escolar indican que, ni siquiera en este nivel se está logrando la cobertura necesaria, ya que la oferta no ha crecido en los últimos años, por lo que su incremento no se acerca a la tasa de crecimiento de la población.

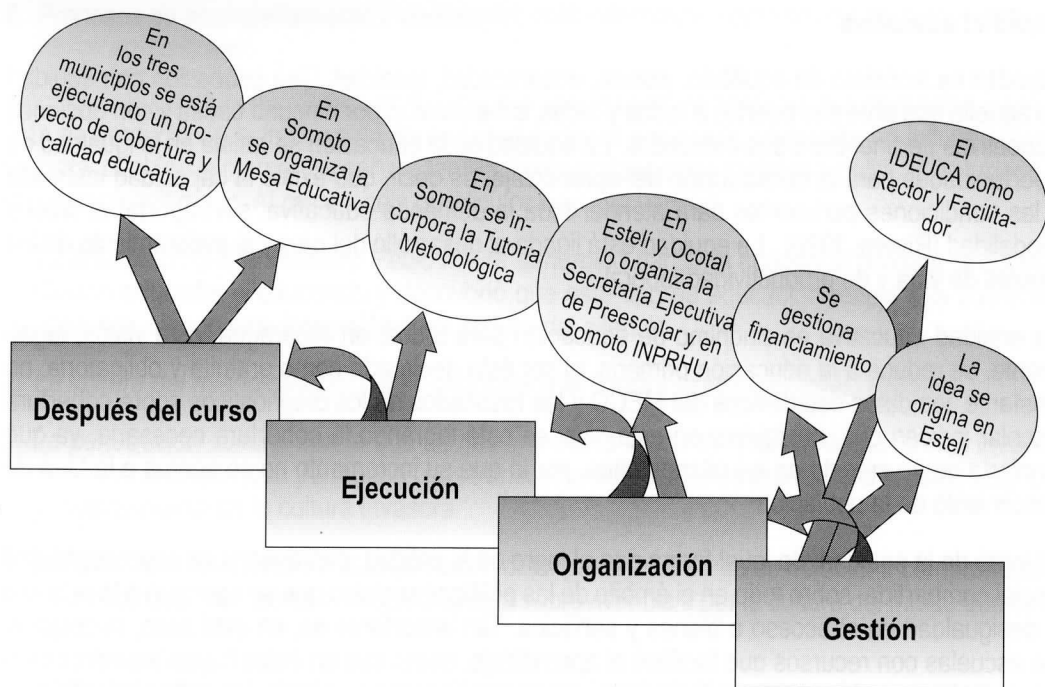
El logro de la equidad, de igual forma que el logro de la calidad, demandan una responsabilidad social compartida, sobre todo en el ámbito de las políticas sociales que se opongan a la pobreza y desigualdad en el acceso a bienes y servicios. Tan importante es, en este caso, la dotación de escuelas con recursos que faciliten el aprendizaje, como que en éstas hayan maestros bien capacitados, que los alumnos de hogares sin recursos tengan un complemento alimenticio, el acceso al trabajo de los padres, el fortalecimiento de éstos en los aspectos educativos y otros. La educación con equidad está ligada fuertemente a la calidad.

1.5. Línea de Vida del Postgrado

El Postgrado, originalmente, fue diseñado para tener una duración de 140 horas distribuidas en 64 horas presenciales, 76 de autoestudio y trabajo de campo; al final, las horas del trabajo de campo fueron extendidas a un número mayor como respuesta a la demanda de los participantes. Los Encuentros presenciales tuvieron una duración de 8 horas cada uno, combinándose la presentación de los temas con la realización de talleres de trabajo en grupo para aplicar los conocimientos al contexto específico.

La realización del Curso en los tres municipios en estudio puede ser analizado en tres fases: (1) Gestión (2) Organización (3) Intervención. Para efectos de la sistematización se ha agregado una fase denominada (4) Proyección-Después del Curso, en la cual se recogen los valores agregados y lecciones aprendidas. (Ver gráfico 1)

En Estelí y Ocotal la gestión, organización y ejecución del Postgrado se realiza simultáneamente y hasta el siguiente año se realiza en Somoto, gracias a la solicitud del INPRHU – Somoto que conoció del postgrado porque dos de sus funcionarios participaron en el curso de Ocotal, así como también a la gestión realizada por el IDEUCA.



1.6. El surgimiento de la idea del Postgrado

La idea del postgrado surge por gestión ante Save the Children Noruega de la Comisión de Apoyo a los Preescolares Comunitarios de Estelí (CAPCE), quienes junto a la Comisión de la Niñez y la Adolescencia de Estelí (CNAE) habían detectado la necesidad de conocer la situación de cobertura y calidad de la educación en el Municipio con el propósito de mejorar su función de incidencia.

Como el mismo propósito es compartido por la Mesa Educativa de Ocotal, la entidad financiadora decide que el Postgrado tenga dos sedes: Estelí y Ocotal. En Ocotal se incorporan dos funcionarios del Instituto de Promoción Humana que trabajan en el Programa de Atención a la Niñez Trabajadora de Somoto (INPRU – PANT de Somoto) quienes, como ya fue informado, posteriormente se encargan de gestionar la sede del Postgrado en Somoto.

1.7. Las actividades preparatorias para el Postgrado

Tanto en Estelí como en Ocotal, la coordinación del curso recae sobre la Comisión de Atención a Pre-escolares Comunitarios, en Somoto en el INPRHU. Éstos se encargaron de motivar e invitar a la participación a funcionarios del MECD, de organizaciones no gubernamentales, de comisiones de la sociedad civil que tienen programas de educación y de la Alcaldía de sus respectivos municipios.

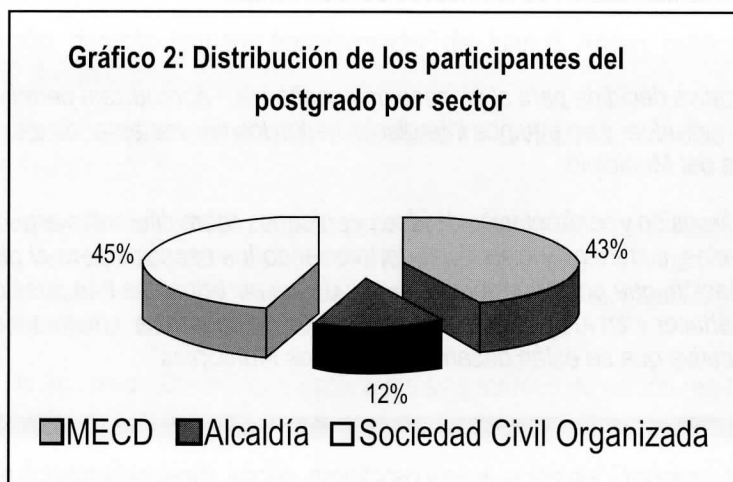
1.8. La composición del grupo

En los tres Municipios los grupos fueron heterogéneos en cuanto a su formación, experiencia profesional y en su ubicación laboral. Los grupos que hicieron los diagnósticos conservaron esa

tónica de heterogeneidad, lo que enriqueció el intercambio de experiencias, propició la ruptura de prejuicios y preconceptos y facilitó el aprendizaje.

El porcentaje de participantes por institución es determinada por cuotas (Ver gráfico 2). En Somoto el MECD participa con un mayor número de personas (20), siguiéndole Ocotal (18) y Estelí (12). En Estelí se logra una mayor participación de Organizaciones de la Sociedad Civil (21), le sigue Ocotal (17) y Somoto (15). En Somoto se integra un mayor número de funcionarios de la Alcaldía (10), después le sigue Estelí (3) y por último Ocotal (1). Hay que destacar que en Ocotal, además de maestros y profesionales, también participaron bachilleres

Cada institución decidió la selección de las personas participante en el postgrado, tomando como base que trabajara en el sector educación (formal, no formal o informal) y que tenga voluntad de hacerlo y comprometerse con los compromisos que se derivaran del mismo. El requisito común para participar fue, precisamente, la relación directa con programas o instituciones educativas (Ver en anexos 3, 4 y 5).



Elementos determinantes, motivadores y de éxito para la realización del curso lo constituyeron la decisión que la sede del curso estuviera en cada municipio, la gratuidad, la organización por encuentros y la voluntariedad de la participación en el mismo. En todos los casos hubo disposición institucional de brindar a sus trabajadores el tiempo requerido para la asistencia a los encuentros tanto en Estelí y Ocotal que se hizo en días laborables como en Somoto, así como para el levantamiento de datos, su análisis, la redacción del informe final y la formulación de la propuesta educativa. Todos los participantes trabajaron horas extras para poder cumplir con los requisitos de evaluación del postgrado.

Contradictoriamente a Ocotal y Somoto, en Estelí, el principal usuario del fortalecimiento de capacidades y de los resultados del diagnóstico —el MECD Municipal— es quien se caracteriza por obstaculizar la participación de sus funcionarios durante la realización del postgrado. En Somoto también se dieron, al inicio, algunas dificultades, pero fueron menores y rápidamente superadas.

2. La ejecución del curso y sus contenidos.

El IDEUCA una entidad que enseña y aprende

2.1. Los dirigentes del curso

En Estelí y Ocotal el curso fue dirigido por Dora María Téllez, actuando como consultora de Save the Children Noruega y el IDEUCA, en Somoto sólo por el IDEUCA en coordinación con INPR-HU – Somoto. El desarrollo de los contenidos estuvo a cargo de los principales funcionarios del IDEUCA, cuyos currículos se resumen en Anexos.

2.2. La forma organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje

La forma organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje fue la conferencia acompañada por trabajos grupales durante los encuentros y trabajos extra - clase. Durante el desarrollo de las clases los estudiantes intervenían y hacían propuestas, dejándose un amplio espacio a la participación y contextualización de los nuevos conocimientos.

“La forma organizativa decidida para el proceso de enseñanza – aprendizaje permitió la retroalimentación individual y en equipos interdisciplinarios los nuevos aprendizajes y la realidad educativa del Municipio.

Se apoyó la libre discusión y confrontación de ideas y enfoques sobre diferentes aspectos: económicos, sociales, culturales y científicos, fortaleciendo los espacios para el pluralismo y la concertación, que posteriormente algunos de los participantes han puesto en práctica en su quehacer y en los proyectos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa que se están desarrollando en los Municipios”.

En síntesis, la metodología seleccionada para el desarrollo del curso ofreció la plataforma, los estímulos, los modelos culturales imprescindibles para construir, como dice Tonucci (1999), “un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias”.

2.3. Los contenidos del curso

En Estelí y Ocotal el curso fue dividido en seis módulos y en Somoto en ocho, acompañados, en este último, con ocho sesiones de tutoría. En los tres municipios fueron desarrollados temas similares, con un fuerte reforzamiento en Somoto en Metodologías y Técnicas de Diagnóstico y Formulación de Propuestas Educativas (Ver anexos 1 y 2: Programa temático del curso).

Los temas abordados en los encuentros son relativos a: la situación de la educación en el ámbito mundial, nacional y local, metodologías de análisis y diagnóstico de la situación educativa; la situación de la educación desde la perspectiva de equidad y calidad, descentralización educativa y programas de fortalecimiento de equidad y calidad, éstos últimos también formulados, facilitados y retroalimentados por los distintos grupos de trabajo.

El primer módulo abordado se titula: **Compromisos globales y nacionales sobre la educación básica: realidad y desafíos** y fue desarrollado por el Doctor Juan Bautista Arrién. El texto que acompañó el desarrollo del módulo constituye un conjunto de documentos que ubicaron a los participantes en los siguientes temas:

- Los referentes de las reformas educativas 1990-2002. Primero presenta los referentes principales de las reformas educativas actuales destacando las cinco plataformas educativas de acción y los eventos de carácter mundial y/o regional con sus documentos correspondientes.
- Avances y acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación Para todos (EPT).
- Focos estratégicos y áreas programáticas del Plan Nacional de Educación 2001-2015
- Políticas institucionales del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).
- El documento *“El derecho a la educación”* de Juan B. Arrién, que hace una reflexión filosófica sobre la construcción del concepto de derecho a la educación.
- *“La educación, derecho humano transformador”* de Juan B. Arrién, publicado en mayo de 2004 por El Nuevo Diario.

En el curso realizado en Somoto, el módulo precitado fue enriquecido con otros documentos de estudio, éstos fueron:

- *“Educación para Todos”*, que da detalles sobre el programa del mismo nombre, cuyo objetivo es asegurar, no sólo la equidad de acceso a la educación básica, sino también la equidad en la calidad de la educación, de modo que todos los niños y niñas, jóvenes y adultos gocen y ejerzan el derecho a obtener una educación básica oportuna.
- El *“Marco de Acción de Dakar”*, que explica los seis marcos de acción regionales asumidos en el Foro Mundial de Educación.
- *“Modelo de Acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)”* que describe los detalles del modelo y del programa en sí. El objetivo del programa es movilizar y articular la cooperación dentro de los países y entre los países de la región, para promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas, con el fin de alcanzar las metas adoptadas en el Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar hacia el 2015.
- *“El acceso a la educación un derecho humano ineludible”* de Carlos Emilio López, Procurador General de la Niñez y la Adolescencia, presenta un análisis del marco jurídico legal y la política gubernamental sobre el acceso y gratuidad de la educación en Nicaragua.

El segundo módulo fue abordado por el MSc. Miguel de Castilla Urbina y se titula: **Métodos y técnicas de diagnóstico educativo**. El texto que acompañó el desarrollo del módulo en Estelí y Ocotal, contiene las pautas metodológicas para la formulación y evaluación de proyectos del sector educativo; ilustra cómo se puede identificar el proyecto realizando el diagnóstico de la situación actual y el planteamiento de alternativas, y en la etapa de formulación del proyecto explica cómo hacer la definición de los aspectos generales, demanda y oferta, propuesta técnica, organización y bases legales, análisis y evaluación de impacto ambiental y la valoración de los insumos requeridos por el proyecto.

Como ya ha sido mencionado, en Somoto el módulo sobre Métodos y Técnicas de Diagnóstico educativo, fue reforzado con más sesiones (3), acompañamiento metodológico a través de una tutoría y se incluyeron nuevos documentos para ser estudiados por los participantes:

- Fragmento del documento *“Estrategia de desarrollo y proyecto de desarrollo”* de la Obra: Manual sobre proyectos de Desarrollo, IPADE, 1998 que explica qué es un proyecto, qué es una estrategia de desarrollo y cómo planificar un proyecto de desarrollo.
- *“El diagnóstico de la realidad actual”* en el cual se desarrolla el concepto de metodología y la caracterización de la zona donde se realizará el diagnóstico.
- Extracto del libro *“Selección de algunos ejemplos de investigación participativa”* de Marc P. Lammerink que aborda los lineamientos metodológicos de la investigación participativa como proceso de educación crítica.
- Fragmento del documento *“Investigar es fácil”* de Valinda Sequeira y Astralia Cruz que presenta la investigación participativa como una opción metodológica en la investigación social.
- Un segmento del libro *“Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales”* de Elssy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez Sehk. En este segmento se aborda la entrevista cualitativa y la observación.
- Una parte del libro *“Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”* de Miguel S. Valles. Se aborda una técnica cualitativa de investigación: Entrevista a Profundidad, considerada por el autor como técnica de conversación. Se describen las modalidades que se pueden adoptar para hacer este tipo de entrevistas: la Entrevista Focalizada y la Entrevista Estandarizada no estructurada o entrevista no estandarizada.
- Un fragmento del libro *“Introducción a los métodos cualitativos de Investigación”* de S.J. Taylor y R. Bogdan, el cual también trata el tema de la entrevista en profundidad.

A continuación fue desarrollado, por el Doctor Rafael Lucio, el módulo titulado: **La calidad de la educación desde una perspectiva integral: Políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y su concreción municipal**. El material de estudio que acompañó el módulo también consiste en un conjunto de documentos, los que en este caso abordan y permiten la profundización sobre el tema de la calidad educativa. Contiene:

- Fragmento del libro *“Calidad, pertinencia y equidad de la educación: tres objetivos inseparables”* que compara los tres conceptos clave que sirven de pilares a la Educación.
- Capítulos del libro *“Calidad de la Educación”* que analiza las dimensiones y los factores que influyen en una educación de calidad desde la perspectiva de la Organización Fe y Alegría.
- Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors *“La Educación encierra un tesoro”* que enfatiza en el papel del personal docente en la calidad y excelencia de la Educación.
- Documento escrito por Sergio Dávila Espinosa *“El papel del docente en la calidad educativa”* presenta la visión sobre el rol que juegan los profesores en el mejoramiento de la calidad educativa.

- Documento *“Calidad Educativa: ¿Privilegio de unos cuántos?”* de Sergio Dávila Espinosa publicado en la revista Cero en conducta en Octubre de 1998, que reflexiona sobre los parámetros que deben tomarse en cuenta para considerar una educación de calidad y cómo ésta puede incrementarse aún en situaciones de marginación.
- *Objetivos y estrategias del sistema educativo y las condiciones dignas y formación permanente del educador* incluidos en el Plan Nacional de Educación.
- Extracto de documento preparado por INEC que describe los *Factores sociodemográficos y socioeconómicos en la inasistencia y deserción de la educación primaria en Nicaragua*.

Después del tema de calidad, se abordó el de la **Descentralización de la educación, vista ésta como eje dinamizador de la participación social y la sostenibilidad de las políticas educativas**. Su desarrollo también fue conducido por el Doctor Rafael Lucio. El documento que acompaña la realización de módulo presenta la base teórica que sustenta la descentralización educativa y algunos rasgos de sus experiencias más representativas en el ámbito latinoamericano y nacional. Se incluye la Ley de Participación Educativa y la nueva perspectiva de descentralización del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).

También contiene documentos que permiten identificar los principales rasgos que deben tener los centros educativos de alto rendimiento en la perspectiva de la descentralización y la ley y reglamento de participación educativa.

En Somoto el material de estudio preparado para desarrollar el módulo contiene el siguiente conjunto de documentos:

- *“Descentralización Educativa: entre una vieja utopía y la cautela”* presenta un caso de descentralización y las lecciones que se deben extraer del mismo.
- *“La autonomía escolar: concreción de la descentralización de la educación, un objetivo fundamental de la educación”*, del Dr. Rafael Lucio describe los principales rasgos de la cultura administrativa del aparato educativo destacando su perspectiva gerencialista, la estructura organizativa del sistema y el estilo normativo y de planificación. De forma particular se destacan las características del modelo de descentralización de la educación en su versión de la autonomía escolar y los principales resultados de su aún reciente aplicación.
- *“La descentralización y autonomía escolar: una nueva institucionalidad del Centro Educativo el modelo nicaragüense”*, del Dr. Rafael Lucio y Dr. Juan B. Arrien, describe los antecedentes latinoamericanos de la descentralización educativa, las bases para una perspectiva crítica de administración educativa desde la perspectiva de la autonomía de los centros y un análisis de la descentralización educativa en el contexto nacional nicaragüense en cuanto a antecedentes, modelo de descentralización actual y propuestas para mejorar.
- *“La política de desarrollo de la gobernabilidad, organización y capacidad administrativa: nuevo giro de la descentralización educativa nicaragüense”* del Dr. Rafael Lucio, presenta una síntesis de los orígenes, características y propuestas que convergen en la política de descentralización educativa en el marco de la nueva administración del aparato educativo, incidiendo de manera particular en los puntos de partida y en los contenidos de la política, así como su grado de aplicación y vacíos existentes.

- “*Reflexiones sobre el proceso de descentralización de la educación en Nicaragua*” presenta de manera sucinta lo que se entiende por descentralización educativa y la ruta que ha seguido este proceso en Nicaragua. Reflexiona sobre las diferencias entre descentralización y desconcentración, las expectativas de la descentralización y las diversas interpretaciones del concepto de autonomía en Nicaragua.
- “*Ley de participación educativa (ley No. 413) y su reglamento*” que describe el marco jurídico de la participación educativa en Nicaragua.

El módulo siguiente trató el tema: **La equidad en la educación del país: situación de las políticas educativas referidas a la equidad en el nivel nacional y del municipio**, igualmente desarrollado por el Doctor Lucio. El material de apoyo describe los objetivos y metas quinquenales del programa de fortalecimiento de la equidad y calidad de la educación básica. Además, detalla los alcances de los programas de alfabetización, ampliación de la oferta educativa, retención escolar, organización y coordinación interinstitucional.

En el Postgrado desarrollado en Somoto fueron incluidos otros temas:

- Fragmento del libro “*Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*” de José Rivero que analiza el concepto de la equidad e igualdad en el acceso a conocimientos socialmente significativos reflexionando en la visión discutible de equidad, descripción de algunos de los esfuerzos por la equidad educativa, el problema de la repetición y deserción escolar y la tendencia a la privatización de la educación y el papel del Estado.
- “*Pobreza y equidad en la Educación: un marco para repensar la Educación que queremos*” de Rafael Lucio Gil, expone algunas ideas clave en resumen a través de las cuales puede dimensionarse la importancia de la educación para superar la pobreza.
- Fragmento del libro “*Las condiciones de la esperanza: informe de Desarrollo Humano, 2002*” que permite comprender la relación entre educación y desarrollo humano y cómo la educación interactúa en la preparación del capital humano que requiere Nicaragua.
- Fragmento del *informe de progreso educativo en América Latina, Centroamérica y la República Dominicana* preparado por el PREAL que describe el estado de la situación educativa de la región.
- Fragmento de la propuesta del *Plan Nacional de Desarrollo* que describe la situación actual de la pobreza y la desigualdad social y la política social sectorial, específicamente lo que tiene que ver con Educación.
- *Objetivos y estrategias del Sistema Educativo* incluidos en el Plan Nacional de Educación, 2001-2015.
- “*Esfuerzos insuficientes para superar las brechas de equidad en la Educación*” por Rafael Lucio Gil que analiza los avances en cuanto a la equidad de la educación y una reflexión acerca del principal obstaculizador del acceso a la escuela como es el trabajo infantil y de los adolescentes y la necesidad de incrementar la oferta de educación técnica, la escolaridad y la fuerza laboral para lograr la equidad educativa.

- *Datos estadísticos del MECD municipal de Somoto* que permiten visualizar la situación de la equidad educativa en el municipio.

Los contenidos desarrollados tuvieron coherencia, sistematicidad, relacionados con la problemática educativa del país y de la localidad. También fueron accesibles y asequibles para todos los participantes independientemente de la disciplina en que fueron formados y del nivel académico. Los contenidos contribuyeron no sólo a fortalecer los conocimientos teóricos de los participantes sino que también retroalimentaron su práctica.

Cabe hacer mención que el curso en Estelí y Ocotal fue demandado por las contrapartes de Save the Children Noruega. El curso, con sus contenidos, metodología, distribución de tiempo, fue elaborado en una primera versión para estos municipios por Dora María Téllez, en su calidad de consultora de Save the Children Noruega, siendo elaborada la versión definitiva por el IDEUCA.

En Somoto la formulación del curso estuvo a cargo del IDEUCA, tomando en cuenta las demandas de las instituciones que participarían, en sesiones previas desarrolladas con los organismos interesados, antes de la elaboración del programa. A partir de estas sesiones de trabajo, ambas partes aseguraron que el curso estuviera basado en las demandas de formación de sus potenciales participantes, y los contenidos fueran tratados en un orden más lógico y con un tiempo más adecuado, tomando en cuenta los aprendizajes logrados en los cursos anteriores.

A la formación en metodología de investigación y a la ejecución del diagnóstico y elaboración del Programa Educativo, se le dedicó más tiempo acompañándolo de una tutoría metodológica constante durante todo el tiempo que duró el curso.

Esto quiere decir que, los aprendizajes en el postgrado fueron identificados en los tres municipios, a partir de las expectativas de los participantes, constituyendo éstas el punto de partida de la intervención educativa y punto de referencia para el proceso evaluativo.

2.4. El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y los Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad

En los tres Municipios se realizó, como parte del programa del Postgrado y como criterio de evaluación sumativa y formativa, un Diagnósticos de Cobertura y Calidad Educativa y con base en sus resultados, fueron formulados Programas de Extensión de Cobertura y Calidad de la Educación. En Somoto los trabajos extra clase tuvieron una función de evaluación formativa.

La evaluación fue pensada como crecimiento, como cosecha, como proceso dirigido al estudio de la cotidianidad educativa y al mejoramiento del aprendizaje y la práctica. De ahí que la evaluación fue encaminada a dejar productos objetivos y útiles: un Diagnóstico de la realidad educativa y la construcción de un Plan Educativo Municipal.

Estos aprendizajes – como dice Ofelia Roldán, 1999 – se consideran la base de cualquier otro aprendizaje; cuando se logran el sujeto “aprende a aprender”.

Coinciden los participantes en valorar como adecuado el tiempo disponible para los encuentros, no así el designado para la realización del diagnóstico y formulación de la propuesta educativa. En todos los municipios los participantes solicitaron prórroga para poder llevar a buen término estas tareas. Los participantes mostraron mucha capacidad analítica, crítica propositiva en el discurso, pero tuvieron limitaciones para sistematizar o plasmar por escrito la riqueza discursiva, sumado a que al mismo tiempo estaban asumiendo las obligaciones de sus trabajos que se intensifican en el último trimestre del año.

Dora María Téllez, quien acompañó la facilitación del postrado en Estelí y Ocotal, sobre todo lo referido a la realización del diagnóstico considera que “el curso de postgrado fue una buena experiencia, aunque en futuros cursos similares habría que darle énfasis al trabajo de diagnóstico y elaboración de un programa. Aunque este tema se incluyó como trabajo final, el tiempo de preparación metodológica de los asistentes fue menor que el dedicado al aspecto teórico y de políticas globales”.

En Somoto el hecho de reforzar la capacitación en metodologías y técnicas de diagnóstico y formulación de programas, diferenció totalmente los resultados en cuanto a calidad y cantidad de diagnósticos y las propuestas.

Los instrumentos utilizados para la toma de datos fueron distintos en los tres Municipios. En Estelí y Ocotal los miembros de las Comisiones de la Niñez y la Comisión de Pre-escolares Comunitarios, al inicio del curso, ya tenían formulados los instrumentos y habían iniciado un censo educativo.

Estos instrumentos estaban diseñados, sobre todo, para recoger datos de oferta y demanda educativa (cobertura). En Somoto, en cambio, los instrumentos fueron construidos durante la realización del curso y en su elaboración fueron tomados en cuenta indicadores, compartidos por todos los participantes, de cobertura, equidad y calidad educativa.

Somoto concluye con ocho diagnósticos zonales con sus respectivas propuestas educativas y una propuesta de Extensión de Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación para los Municipios de Somoto y San Lucas. En los otros municipios sólo se obtienen diagnósticos y propuestas por zonas, algunos incompletos y de poca calidad.

En Estelí, el hecho que se decidiera trabajar el diagnóstico recogiendo información a través de un censo municipal y no con una muestra como en los otros municipios, recargó sustantivamente el trabajo, hizo invertir grandes esfuerzos, tiempo y recursos en el levantamiento y procesamiento de la información detallada, pero innecesaria, para esa etapa, lo cual incidió en que algunos grupos no culminaran el curso y que varios diagnósticos fueran pobres, con poco o ningún análisis de la calidad educativa y que fueran pocos los grupos que pudiesen presentar sus propuesta de Programa Municipal de Cobertura y Calidad Educativa; esta propuesta ha sido trabajada posteriormente, sin formar parte del postgrado.

El Maestro Miguel de Castilla Urbina, quien tuvo a su cargo lo relativo al diagnóstico, tiene la hipótesis que la calidad de los trabajos en Ocotal fue mejor que los de Estelí, debido a que se tuvo la presencia positiva del MECD en el curso (Delegada, Maestros, Técnicos, Directores) y una coordinación previa con las otras entidades de sociedad civil participantes. No había contradicciones entre unos y otros. Hubo, incluso, un buen ambiente con las personas de Somoto que participaron en el curso.

El diseño, la ejecución y la evaluación del diagnóstico tuvo como protagonistas /decisores a los participantes del curso. Según la clasificación de Delval, J., 2001, las oportunidades de aprendizaje que se propiciaron fueron en la práctica ya que los estudiantes aprendieron cómo desenvolverse en la realidad, cómo funcionan las cosas y como actúan las personas cuando se diagnostica la realidad.

También hubo aprendizaje en la vida social, ya que el diagnóstico tuvo la característica de ser participativo, principalmente en Somoto, en donde se utilizaron herramientas participativas tales como las entrevistas a grupos focales, y finalizaron haciendo reuniones de retroalimentación con los informantes. Los estudiantes del postgrado tuvieron que movilizarse a comunidades rurales o barrios de la ciudad de Somoto donde habitualmente no trabajan.

Igualmente hubo aprendizaje de los tipos teorías científicas y significado de la vida, logrados principalmente a partir de las clases y la evaluación formativa.

El aprendizaje se logró haciendo, escuchando y a través del trabajo sistemático y la actividad interna de los sujetos.

En los tres Municipios se logró el apoyo de diversas entidades para llevar a cabo el diagnóstico; éstas aportaron recursos materiales, información, colaboraron en la movilización de los participantes a las zonas rurales, etc. En Estelí, la sede regional de la UNAN Managua – CURN “Leonel Rugama Rugama” colaboró en la elaboración de la base de datos y el análisis estadístico de los resultados.

2.5.Valores agregados y lecciones aprendidas

- *El postgrado ha logrado trasponer el espacio y tiempo en que fue facilitado, propiciando efectos tanto en el ámbito personal como el laboral. Ha aportado un grupo de profesionales incidiendo con mayor conocimiento de causa en la gestión de la educación municipal y en la defensa de los derechos de la niñez, principalmente en que se le brinde una educación gratuita y con calidad.*
- *La sensibilidad social fue profundizada y se produjeron cambios en la visión de los participantes en cuanto a la función educativa, lográndose la convicción de que la educación no es tarea solo del MECD, de maestros y alumnos, sino que es una responsabilidad compartida.*
- *El postgrado contribuyó al fortalecimiento de la conciencia de que la educación es compromiso y afirmación de valores en la cual el discente debe actuar como individuo integral, con confianza en la propia experiencia y siendo él mismo. El dilema entre el enseñar y el aprender fue superado, se trascendió de la escuela transmisiva a la escuela que brinda oportunidades de aprendizaje, en escuela constructiva.*
- *Por ejemplo, los participantes, sobre todo los de Somoto, tuvieron la oportunidad de construir y decidir acerca de la estrategia metodológica a seguir para realizar el diagnóstico, determinaron los indicadores a medir y construyeron, en interacción con los capacitadores, los instrumentos para la toma de datos. Esta oportunidad no la tuvieron en Estelí y Ocotal, pues como ya se ha*

dicho, se tenían preelaborados tales instrumentos sin haberse dado la participación de todos los que cursaron el postgrado en su construcción.

- *El hecho de que utilizara como estrategia de enseñanza - aprendizaje el trabajo en grupos y que en los encuentros se utilizara el sistema de taller, hizo que el postgrado se convirtiera en un espacio para la práctica discursiva, de encuentro, de creación grupal y que se logaran aprendizajes a partir de las experiencias y realidades concretas, vividas, sentidas como propias y cercanas y a partir de ello, fueron profundizados, criticados, transformados conocimientos, prácticas y realidades.*

El aprendizaje grupal expresa la libertad individual, sin perder la aptitud del contacto con las individualidades de los demás, por lo que es importante descartar la homogenización de sus miembros y, por tanto, deben abrirse dos vías: ejercitar la habilidades sociales y acompañar el trabajo de grupo por técnicas metacomunicativas, así el integrante del grupo va constituyéndose en sujeto que asume la realidad, desarrolla su capacidad creadora y se compromete en transformar su realidad y contribuir a la transformación de la realidad de los demás.

- *En Estelí y Ocotal, después del curso, fue formulado y está en ejecución un Programa de Extensión de Cobertura y Calidad Educativa en aquellas zonas en que el diagnóstico reveló la existencia de mayores problemas. En Somoto, municipio en el cual ya se estaba desarrollando un Programa similar, éste ha sido revisado y reformulado a partir de los resultados del postgrado.*
- *En los tres Municipios el curso también contribuyó al fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales en el seno de las Comisiones o Mesas Educativas. En Somoto, se produjo la conformación de la Mesa Educativa, cuyos miembros fundadores fueron juramentados por el Alcalde en uno de los encuentros.*

También hay lecciones para el ámbito personal, institucional y organizativo, veamos:

- *En el ámbito personal se darían más tiempo para leer y reflexionar sobre los contenidos desarrollados en el curso.*
- *La selección de participantes se haría cuidando que quien se matricule vaya con el compromiso de no abandonarlo y aprovecharlo al máximo. También en una eventual experiencia posterior deberá considerarse que se integren a estos cursos tanto personas que tienen formación académica y de gestión en educación, como personas que tienen un acercamiento más práctico y desde la sociedad a la gestión educativa. Esto permitirá hacer la adecuación correspondiente.*
- *Para facilitar la participación de todos los que trabajan en el MECD, se tendría que hacer una mejor coordinación y obtener el compromiso de los decisores para proporcionar el tiempo requerido para el trabajo de campo, la escritura del informe de diagnóstico y la formulación de la propuesta educativa.*

- Respecto a los *tiempos y época* de realización del postgrado, ésta sería diferente, *no coincidiría con el último trimestre del año* que es cuando los funcionarios están muy recargados de trabajo haciendo evaluaciones, informes, formulando planes para el año siguiente. Se organizaría en el primer semestre del año, preferiblemente iniciando en marzo o abril. El tiempo destinado para la facilitación de los módulos se aumentaría, sobre todo como se hizo en Somoto con el de Métodos y Técnicas de Diagnóstico y Formulación de Propuestas Educativas. Igual se haría con el tiempo estipulado para levantamiento de información, escritura de informe final del diagnóstico y formulación de la propuesta.
- Para el *desarrollo de los módulos* se incluirían *más prácticas y sus resultados se compartirían en plenaria como un forma de retroalimentación y evaluación*. El curso fue impartido con una matriz de curso general. En el futuro sería apropiado darle un carácter más particular. Es decir, que permita a los asistentes tener tiempo para debatir a fondo los problemas educativos de su localidad o municipio e igualmente debatir sobre posibles opciones de solución.
- *Después del postgrado*, se le *daría seguimiento a los cursos* del IDEUCA, no se dejarían solos a los grupos formados. Hacer encuentros entre Mesas Educativas Municipales que evalúen el curso y lo que se está haciendo con la información generada en el diagnóstico y las propuestas de Programa Municipal de Cobertura y Calidad Educativa.

La *evaluación* del postgrado se haría igual que en Somoto, formativa y sumativa.

2.6. Los desafíos que quedan para los organizadores y participantes del postgrado

Tres desafíos principales quedan para los organizadores y participantes en el postgrado:

- *Que los resultados del trabajo de curso sean utilizados por la Alcaldía*, el MECD y las organizaciones de índole educativa para mejorar la cobertura, equidad y calidad educativa.
- *Lograr que las autoridades del MECD se apropien del postgrado* y apoyen en toda su dimensión la ejecución de las propuestas educativas interinstitucionales.
- *Convertir la investigación, la ejecución de diagnósticos, en una forma de vida y de trabajo*, como base para la toma de decisiones más acordes a las realidades y necesidades de la población.

2. El postgrado en Estelí

1. El surgimiento de la idea del Postgrado

En Julio del 2002, a solicitud de Comisión de Apoyo a los Preescolares de Estelí (CAPCE) y con el apoyo de Save the Children Noruega, se realizó un Diagnóstico con los objetivos de conocer las condiciones educativas de la niñez, con énfasis en las causas de la inasistencia y el abandono escolar y, a partir de los resultados, identificar líneas de acción para resolver los problemas detectados, principalmente los relacionados con la cobertura escolar.

Los resultados de tal Diagnóstico, que ubicaban a Estelí en primer lugar con el mayor número de niños, niñas y adolescentes desescolarizados y que desde 1998 la matrícula en las escuelas permanecía estancada, despertó el interés en los representantes institucionales ante la Comisión de la Niñez y la Adolescencia de Estelí (CNAE) y CAPCE, por conocer con mayor detalle la situación de cobertura y calidad educativa del Municipio, para posteriormente, tomar medidas para mejorar la situación. Se decidió iniciar con un censo de la situación escolar.

En esa fecha se sabía de Estelí que el crecimiento poblacional es del 3.45% y que la matrícula anual había crecido solamente en 1.8%. Al hacer comparaciones la diferencia es alarmante el 1.65% de niños, niñas se quedan fuera del sistema educativo. En 6 años la matrícula ha crecido apenas un 11%. (Ver tabla 1)

Se dieron cuenta que necesitaban asesoría metodológica para hacer el censo; al inicio se pensó en asesorías puntuales, pero después negociaron con Save the Children Noruega la posibilidad de participar en un curso formal (post-grado) que les diera la asesoría que se estaba necesitando y que al mismo tiempo enriqueciera el currículum profesional de los participantes y con ello actuar mejor y lograr mayor incidencia en la educación del Municipio. Save the Children Noruega decidió apoyar la realización del Postgrado y que la entidad facilitadora fuera el IDEUCA.

Tabla 1: Datos de Matrícula Inicial en Estelí 1998 - 2003

Año	Matrícula inicial
1998	16,099
2001	16,796
2002	18,115
2003	17,950

Fuente: CAPCE

2. Las actividades preparatorias para el postgrado

La coordinación del postgrado queda en manos de la Secretaría Ejecutiva de CAPCE. En la Asamblea de CAPCE y la CNAE se hizo una propuesta inicial de entidades participantes, se decidió brindar dos cupos a cada entidad miembro y un número mayor para funcionarios del MECD. Igualmente si los cupos de las organizaciones miembros no eran totalmente ocupados, los vacíos los iba a llenar el MECD.

Cada entidad seleccionó a sus delegados, teniendo como requisitos que éstos tuvieran un nivel académico superior y que trabajaran directamente en el tema de educación. CAPCE se encargó de hacer las invitaciones por escrito y de motivar a la participación en el curso. Hubo docentes que se enteraron del Postgrado a través de un anuncio colocado en la oficina de CAPCE y solicitaron personalmente su cupo. En todos los casos se combinó la disposición institucional de dar tiempo para la formación con el interés personal por participar.

Para los participantes fueron elementos motivadores para integrarse al Postgrado el tema de calidad y equidad de la educación, el hecho de realizarse en Estelí, la gratuidad de la participación y la organización por encuentros. Esto último fue valorado positivamente por los decisores de las instituciones pues aseguraba que los participantes no descuidaran sus responsabilidades laborales.

3. La ejecución del curso y sus contenidos

3.1. La forma organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje

La forma organizativa del proceso enseñanza aprendizaje fue, sobre todo, de conferencias, trabajos grupales dentro de los encuentros y trabajos extra-clase. Durante el desarrollo de las clases, los estudiantes podían intervenir y hacer propuestas, es decir, se dejaba amplio espacio a la participación. Participar e interactuar fue la forma inseparable del proceso educativo. La participación contribuyó a mejorar la productividad individual y grupal.

Se valora como adecuado el tiempo que se dejó durante los encuentros para las exposiciones teóricas, pero se considera que se dedicó durante los mismos muy poco tiempo para práctica. El curso de postgrado fue realizado en el último trimestre del año dos mil tres (2003).

3.2. Los contenidos del curso

El curso fue dividido en seis módulos que permitieron a los participantes conocer la situación de la educación en el ámbito mundial, nacional y local; metodologías de análisis y diagnóstico de la situación educativa; la situación de la educación desde la perspectiva de equidad y calidad; de la descentralización educativa, vista como eje dinamizador de la participación y la sostenibilidad de las políticas educativas y de programas de fortalecimiento de equidad y calidad, el cual fue facilitado por los grupos de trabajo, retroalimentado por el resto participantes y facilitadores.

“Los temas fueron excelentes (tratados por) gente actualizada en la temática, dominio del tema, personas que manejaban información fresqucita...”

*Josefa Ruiz
Participante*

Los contenidos fueron coherentes, sistemáticos, relacionados con el trabajo que todos desempeñan y adecuados al nivel académico de los participantes, pues la mayoría era graduados universitarios y maestros de primaria con amplia experiencia de trabajo.

Los contenidos desarrollados contribuyeron al fortalecimiento del desempeño laboral dándoles ideas que inmediatamente fueron incorporadas a las diversas actividades que ejercen, ya sea de contenidos para las clases o de actividades a realizar en pro del mejoramiento de la calidad del trabajo educativo. Esto fue otro elemento motivador para la participación en el curso.

“Los que se retiraron fue por falta de interés, porque todo se facilitó... Hasta los refrigerios.”

*José Ramón Castillo
Participante*

Hubo algunas deserciones por desinterés personal, porque fueron afectados para participar en otras capacitaciones en Managua, por tener dificultades de viajar de las zonas rurales del Municipio o porque no había disposición para dedicar horas extras al fortalecimiento de capacidades, fueron pocas personas las que se retiraron pero lastimosamente la mayoría fue personal del MECD.

3.3. El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y los Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad

El principal trabajo extraclase que tuvo que realizar el estudiantado del Post-grado fue la realización de un Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y conforme a los resultados obtenidos la elaboración de una propuesta de Programa de Extensión de Cobertura y Calidad, microlocalizado en los distintos Distritos y Subzonas que componen el Municipio de Estelí.

En lugar de tomar datos con una muestra de la población, se decidió asumir con el compromiso adquirido por los representantes institucionales en CAPCE y la CNAE de hacer un censo educativo ya que estaban convencidos que el censo les traía más ventajas que desventajas¹⁹.

Entre las ventajas identificadas estaban las siguientes:

- Los resultados del censo van a permitir tomar decisiones acertadas, “no en base a suposiciones”, ni “copiando de otros estudios” etc.
- Los líderes, si usan bien los resultados del censo, no tendrán que inventar datos; ni pegar carreras cuando un organismo les pida un proyecto o propuesta de trabajo.
- La información va a permitir hacer proyecciones, planificación real en todos los aspectos de cobertura y crecimiento en aspecto educativo.

¹⁹⁾ Tomado del documento: Documento de apoyo para la capacitación del censo de población infantil. Razones para el censo de población infantil. Elaborado por CAPCE 2003

- Todo proyecto o propuesta de trabajo institucional, ONG o de la comunidad que salga como resultado del censo, será un éxito: por que se hizo más allá del escritorio.
- Todo las instituciones, ONG, Gobierno Local, miembros de CAPCE – CNAE que participen y aporten tendrán el derecho a obtener la información.
- La posibilidad de hacer visible, real, práctico, el derecho a la educación y la obligación de todos y todas.

Y sólo encontraban una desventaja: *Pensar, creer estar convencido que este reto es para que beneficien a otros y no a mi comunidad, a mi barrio, a mi municipio, a mi ONG, a mi comisión.*

La mayoría de los instrumentos de toma de datos ya estaban elaborados y se continuó trabajando con ellos sin hacerles ningún cambio a pesar que algunos consideraban que debían ser mejorados.

Como se estaba casi a finales de año la mayoría de los participantes tenían que hacer en sus centros de trabajos informes finales, evaluaciones, los planes operativos para el siguiente año, en consecuencia, hubo grupos en los cuales no todos los miembros se integraron al trabajo de diagnóstico, su finalización se retrasó y tuvieron que pedir prórrogas a los facilitadores para poder concluirlo, solicitudes que fueron aceptadas debido a la flexibilidad con la cual fue manejado el curso, aunque algunos de los participantes opinan que aún necesitaban más tiempo para hacer un trabajo de mayor calidad y, por ende, de mayor utilidad.

Hubo grupos que tuvieron la posibilidad de contar con el apoyo de Directores y estudiantes de secundaria para la toma de datos y también con los miembros de las organizaciones comunitarias, lo cual facilitó mucho el levantamiento del censo. Los participantes en el postgrado se encargaron de capacitar a los estudiantes para el uso de los instrumentos de captura de datos.

“A la exposición siento que llegamos como desprotegidos, se presentó lo que se pudo, lo que nos dejó frustrados hasta como profesionales (...) Faltó mucho monitoreo y seguimiento y que los facilitadores nos vieran como estudiantes, no como jefes institucionales.”

Josefa Ruiz

Organizaciones como CAPCE y la Asociación para la Investigación del Desarrollo Sostenible de Las Segovias (ADESO “Las Segovias”) aportaron papelería y fotocopias de los instrumentos para la toma de datos. El Centro Regional Universitario “Leonel Rugama Rugama” (CURN – UNAN Managua) apoyó en la elaboración de las bases de datos y la realización de los análisis estadísticos, aunque no fue posible que fuera procesada toda la información que se logró obtener.

La Delegada Municipal del MECD se constituyó en un obstáculo para la realización del diagnóstico y la participación de su personal técnico, por cuanto fue constante la negativa a que se integraran a los trabajos de grupo, negaba información y prohibía que se les brindara la información que manejan. El personal técnico fue determinante para conseguir los datos, pues consciente de la importancia que posteriormente iba a tener la información que se recabara, decidió contravenir

las órdenes de su superiora. Para lograrlo, tuvieron que copiar la información de forma manuscrita durante sus horas de descanso.

Esta situación refleja una de las principales debilidades gubernamentales en nuestro país: quienes ocupan cargos de decisión no siempre son personas escogidas por su capacidad profesional o su compromiso por el desarrollo, como en este caso, sino que la misma se asegura sólo desde el punto de vista político-partidario.

3.4 La composición del grupo

El grupo era heterogéneo en cuanto a la formación académica de los participantes y el trabajo que actualmente desempeñan; como se mencionó antes, tenían todos en común su integración a actividades ligadas a la Educación.

La heterogeneidad de los participantes sirvió para que hubiese intercambios de experiencias, con lo que se rompieron algunos preconceptos y prejuicios formados entre quienes trabajan en organizaciones no gubernamentales y el MEDC. El grupo de Estelí estuvo conformado por el 33% de funcionarios del MECD (incluidos maestros); 8% de la Alcaldía y 59% por miembros de organizaciones de la sociedad civil.

La distribución de los participantes en los distintos grupos de trabajo fue también heterogénea, eso facilitó que se compartieran visiones, estrategias de trabajo, recursos institucionales, personales, conocimientos, avances, logros, alternativas de solución a los problemas que se les presentaban con la realización del diagnóstico y que se desarrollaran relaciones de amistad.

Como afirmaran en 1952 Testinger, Pepitone y Newcomb, “en el aprendizaje de grupos cada miembro opera más libremente porque al mismo tiempo se le descarga una parte de responsabilidad. Se rompen los sistemas internos de cohibición que se dan cuando se actúa individualmente.

4. Valores agregados y lecciones aprendidas

El postgrado ha propiciado efectos tanto en la esfera personal como laboral y de incidencia en la gestión educativa municipal. La visión que, en general, se tenía sobre la situación educativa y las formas de gestionar la educación en el Municipio ha cambiado.

Algunos de los estudiantes del postgrado, por ejemplo, conocieron hasta en esa ocasión que la Alcaldía tiene un plan de desarrollo y que dentro de éste, la educación ocupa un lugar importante, que se vive en un municipio preocupado por mejorar la calidad de la educación.

El curso contribuyó a la profundización de la sensibilidad social de cada uno de los participantes, incluyendo a los estudiantes de secundaria que colaboraron con el levantamiento de la información. Fue revalorizado el potencial humano que tiene Estelí y confirmado que el eje o motor del desarrollo es la educación de calidad y, por tanto, la extensión de cobertura como un derecho de todos.

El postgrado también ha dejado inquietudes y compromisos. Sus estudiantes se preguntan ¿Qué puede hacerse? ¿Cómo incidir para mejorar la educación en el Municipio?. Quedó claro que, aún, falta construir una estrategia educativa municipal, que es necesario el concierto de todos los sectores para emprender un proyecto educativo de calidad. A partir del curso existe un firme compromiso de incidir en el mejoramiento de la calidad educativa.

Igualmente, se han abierto para algunos otros campos de trabajo (asesoría de tesis de estudiantes) o reforzado la calidad de lo que actualmente se está haciendo, por ejemplo, en la Escuela Normal se está trabajando un plan de cobertura a diferentes sectores que aún no han atendido y a focos de maestros empíricos de la región. También se han planteado como estrategia económica el apoyo a los estudiantes con pocos recursos, basados en sus necesidades y se han reproducido algunos de los contenidos del Postgrado a sus otros compañeros de trabajo.

Asimismo, constituyó una oportunidad para cuestionarse el quehacer como maestros y maestras:

“El postgrado me sirvió para considerar al alumno como uno de los elementos principales en la educación. Que se le debe preparar para ser sujeto de su propio aprendizaje, que vaya descubriendo y aprendiendo por sí mismo.”

Bertha Imelda Sanabria

La expresión de la Profesora Sanabria, en primer lugar nos ubica superando la situación de la calidad de la educación nicaragüense: dirigida a la repetición, a la regurgitación de conocimientos, a la perpetuación de los errores del modelo histórico de educación en el que el profesor presenta la información(conocimientos), los alumnos reciben el conocimiento y lo devuelven para demostrar que lo dominan.

En segundo lugar nos recuerda a la propuesta psicopedagógica de hoy: el aprendizaje concebido *“como un proceso dinámico en el que se conjugan la estructura de la personalidad, los procesos de percepción y de pensamiento y las relaciones del hombre con su medio (...) Todo desde un contexto en el cual el sujeto es el propio hacedor de su aprendizaje, con la ayuda de medios, técnicas y personas que le colaborarán en la consolidación del conocimiento”* (Ocampo F., 1999:163)

Por otra parte, el postgrado también fortaleció en sus participantes la capacidad de crear algo original, con iniciativa propia; por ello, a partir de los resultados del diagnóstico y las propuestas de Programas de Cobertura y Calidad Educativa, miembros de la CAPCE y la CNAE formularon y lograron el financiamiento de Save the Children Noruega del Proyecto Integrado de Cobertura y Calidad Educativa que comenzó a desarrollarse en la Subzonas y dos Distritos que resultaron con mayores problemas educativos.

De paso, la posibilidad de hacer el diagnóstico y la propuesta educativa, puso en contacto a los estudiantes con la vida, lo cual ha ayudado a fortalecer el aprender – aprehender y aplicar los conocimientos en la transformación de la realidad. Los nuevos conocimientos tomaron validez porque fueron mediados por el contexto donde se están produciendo los fenómenos educativos y por los propios sujetos.

Quienes contribuyeron con esta sistematización también identificaron lecciones respecto a aspectos organizativos y de conducta de los participantes, éstas fueron:

- **La selección de los participantes** se haría de manera más estricta, asegurándose que los que inicien el curso asuman el compromiso de concluirlo, para que no se desaproveche la oportunidad que dejaron los que se retiraron del postgrado.
- **Con la asistencia a los encuentros** se sería más exigente con los estudiantes y se tomarían en cuenta en la calificación.
- **La época de realización del curso** no sería en el último trimestre, posiblemente se organizaría en el segundo o tercer trimestre del año que son una época menos conflictiva en los trabajos.
- **Para el desarrollo de las clases** se incluirían más prácticas y se compartirían en plenaria los resultados como una forma de retroalimentarlos y evaluarlos. También se incorporaría la exposición de experiencias exitosas de otras personas e instituciones; se propiciaría posteriormente el debate y la reflexión.
- **La relación con los estudiantes** sería más motivadora, nunca serían comparados con los estudiantes de otros cursos similares.
- **La composición del grupo de participantes** continuaría siendo heterogénea en cuanto a lugares, posición en el trabajo (jefes y subordinados) y formación académica, ya que la heterogeneidad es una oportunidad para el debate de ideas, el intercambio y la ruptura de esquemas mentales, preconcepciones y prejuicios.
- **En el trabajo de campo (levantamiento de información para el diagnóstico)** los facilitadores no permitirían que se hiciera un censo, monitorearían el proceso de Diagnóstico, le darían seguimiento y más tiempo para realizarlo.
- **Los instrumentos de toma de datos** serían puestos en común, con consensos reales, mejorados y validados con una muestra pequeña antes de aplicarlos.
- **Para la formulación del documento final**, los facilitadores brindarían asesoría, orientaciones claras y seguimiento.
- **El sistema de evaluación y calificación** no sería acumulativo, no únicamente un trabajo final, sino que se harían evaluaciones graduales para observar los avances.

3. El postgrado en Ocotál

1. El surgimiento de la idea del Postgrado

El Postgrado en Ocotál surge a partir de la comunicación que se establece entre las contrapartes de Save the Children Noruega; todos los participantes conocen los resultados del Diagnóstico sobre la situación educativa realizada en el 2002. En Nueva Segovia el diagnóstico educativo se había realizado en Dipilto y Mozonte y los ocotalianos estaban decididos a profundizar sus conocimientos sobre la realidad educativa de su municipio.

Al inicio se pensaba realizar un solo curso en Estelí con la participación de una delegación de Ocotál, finalmente en Save the Children Noruega se decide que el curso va a tener dos sedes: Estelí y Ocotál. Con esto se da oportunidad que por cada Municipio participe un número mayor de personas. En Ocotál también participan dos funcionarios del INPRHU - Somoto.

2. Las actividades preparatorias para el Postgrado

En Ocotál también estuvo a cargo de la preparación y coordinación del Postgrado la Comisión de Preescolares Comunitarios a través de su Secretaría Ejecutiva. Para la selección de los participantes, primero se definieron criterios mínimos: debían ser miembros de las entidades miembro de la Mesa Educativa, tener como mínimo el bachillerato aprobado o con título profesional, con poder de decisión en sus trabajos, con deseos de participar, de poner en práctica los aprendizajes que se lograran compartir con sus otros colegas los aprendizajes. En el seno de la Mesa Educativa fueron definidos los cupos por entidad.

A cada organismo se le envió una carta informando sobre los contenidos del curso e invitándoles a que cubrieran la cuota de participantes que se les había designado. En las instituciones el curso fue manejado como un incentivo al trabajo que estaban realizando quienes iban a participar en el mismo; en algunas se tomó en cuenta la antigüedad en el cargo y su responsabilidad en el trabajo. El MECD Departamental influyó en que participaran algunos de funcionarios que trabajan en otros Municipios, ellos pensaron en aquellos que hasta la fecha habían tenido menos oportunidades de fortalecimiento de capacidades.

La responsabilidad e interés de los participantes fue vital para que se realizara el postgrado, al igual que el apoyo que dieron las instituciones para que su personal fortaleciera sus conocimientos y así pudieran mejorar su trabajo con la niñez.

Un elemento facilitador para la integración en el Postgrado fue que el tema central era la calidad de la educación, esto motivó a muchas organizaciones para decidir la participación de sus trabajadores así como la gratuidad de ésta. Igualmente facilitó la integración el prestigio que tiene el IDEUCA y sus funcionarios.

En Ocotál, el proyecto que estaban en ese momento realizando con el financiamiento de Save the Children Noruega se había previsto un monto para capacitación, como el curso en su totalidad

fue asumido financieramente por el mismo Save the Children, ese monto fue utilizado en viáticos para participantes que viajaban de otros Municipios: Jícaro, Quilalí, Mozonte y Somoto.

3. La ejecución del curso y sus contenidos

3.1. La forma organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje

“...El intercambio de experiencias favorece las capacidades de los individuos y el que uno esté en la montaña y otro en la ciudad trajo más riqueza al trabajo que se hacía en el curso.”

*José Iván López Sánchez
Participante*

El desarrollo de las clases fue a través de conferencias en las cuales se dejaba espacio para la participación y partían de los conocimientos previos de los estudiantes, se realizaban algunos trabajos en grupo, trabajos individuales y también se orientó como trabajo extra-clase la planificación y ejecución de un Diagnóstico sobre Cobertura y Calidad Educativa y, a partir de sus resultados, escribir una propuesta de Programa sobre Cobertura y Calidad. Las clases fueron también un espacio para intercambiar experiencias.

La exposición de los contenidos de los diferentes módulos se acompañaba del uso de medios audiovisuales y de material escrito en los cuales se incorporaba información tanto del ámbito nacional como del internacional, sobre los convenios relacionados con la educación que Nicaragua ha firmado.

Algunos de los participantes valoran la metodología empleada como excelente, porque se supo imprimir dinamismo, despertar el interés de los participantes y los facilitadores demostraron dominio teórico y pedagógico. Los temas, en general, fueron abordados de forma coherente, concatenada, con un buen nivel de profundidad, aunque algunos participantes hubieran preferido mayor tiempo y profundidad en alguno de los módulos, principalmente en el relacionado con las metodologías de análisis y diagnóstico educativo.

El tiempo para el desarrollo de los contenidos de los módulos fue suficiente, no así el que se dedicó para el Diagnóstico y la elaboración de la Propuesta de Programa de Cobertura y Calidad, esto a pesar de la flexibilidad mostrada por los facilitadores del curso.

Algunos de los participantes abandonaron el postgrado dando como razones que no tenían tiempo para dedicarse al mismo pues tenían muchas actividades que atender en sus trabajos. La época del año elegida para su realización (los tres últimos meses del año) fue la principal dificultad para que todos pudieran integrarse a las distintas actividades, sobre todo a las de extra clase.

“Como dos o tres personas dejaron de asistir (al postgrado) porque sus responsabilidades no se lo permitieron. Trabajaban para el MECD y debían atender un sinnúmero de actividades. Fue algo personal porque por parte del proyecto se les brindó materiales, viáticos, el horario se respetó...”

*José Tomás Gómez Castillo
Participante*

3.2 Los contenidos del curso

El curso fue dividido en los mismos seis módulos que en Estelí, lo que permitió a los participantes conocer la situación de la educación en el ámbito mundial, nacional y local. Estas temáticas estuvieron relacionadas con metodologías de análisis y diagnóstico de la situación educativa; la situación de la educación desde la perspectiva de equidad y calidad; la descentralización educativa vista como eje dinamizador de la participación y la sostenibilidad de las políticas educativas y de programas de fortalecimiento de equidad y calidad. En su desarrollo fue facilitado por IDEUCA, con la participación de los grupos de trabajo y la retroalimentación del resto de participantes.

Los contenidos estaban adaptados a la realidad educativa del municipio y el país, se partía de la experiencia personal y académica de cada uno de los participantes. Todos los contenidos de los módulos fueron valorados como interesantes y que despertaban motivos para profundizar en su estudio, el análisis, la interpretación y comparación con la realidad circundante.

3.3. El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y los Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad

La mayor riqueza que tuvo el curso fue la realización del diagnóstico y la formulación de la propuesta de programas de Extensión de Cobertura y Calidad. En Ocotal esta actividad, al igual que en Estelí, fue base para la formulación del Proyecto Integrado de Cobertura y Calidad de la Educación que se está ejecutando actualmente con el apoyo de Save the Children Noruega.

“...La contextualización incidió en profundizar el interés, la motivación por el estudio, por la investigación.”

*María Asunción López
Participante*

Hacer el diagnóstico y formular la propuesta no fue difícil, lo complicado fue el hacerlo en el tiempo que se designó, eso impidió una investigación más detallada y profunda, sin embargo, los resultados han sido comparados con estudios similares y son bastante acertados.

La mayoría de las instituciones, además de dar tiempo para la realización de las diferentes actividades del curso, permitieron el uso de sus medios (computadora, vehículos, papelería, teléfono, correo electrónico, etc.) y brindaron la información que se les solicitaba, pero no se logró que formara parte de las responsabilidades laborales, teniendo los participantes que asumir todas las tareas propias de su labor y, como una actividad extraordinaria, la participación en el post-grado, principalmente los que trabajan para el MECD.

Por su parte, los estudiantes del postgrado fueron bastante responsables con la recolección de información, aunque a veces no pudieron participar en todas las actividades y reuniones programadas.

Los facilitadores se mostraron muy flexibles, dieron espacio para la comunicación a través del teléfono y el correo electrónico, incluso fuera el tiempo estipulado viajaron a Ocotal a brindar las asesorías solicitadas.

Para la toma de datos fueron utilizadas diferentes herramientas: grupos focales, entrevistas, etc. Los cuestionarios fueron modificados para que la información que se obtuviera fuera completa. Para la utilización de esas herramientas fue muy útil la experiencia de los participantes miembros de organizaciones no gubernamentales.

3.4. La composición del grupo

“...Aspectos muy positivos tuvo la interacción con los demás compañeros del curso ya que se aprendió mucho de sus aportes y valoraciones.”

*Luis Ramón Ramos C.
Participante*

En el grupo convergieron personas con distintas formaciones y experiencias. En Ocotál se admitió la matrícula de bachilleres, maestros y profesionales cuyo punto en común era la dedicación al ámbito educativo. En cuanto a la composición del grupo desde el punto de vista de su procedencia, Ocotál marcó la diferencia pues participaron personas procedentes de diferentes partes del Departamento de Nueva Segovia e incluso dos provenían de Somoto, Departamento de Madriz.

El hecho que hayan participado en el curso personas que trabajan en diferentes entidades, que realizan su labor en cuatro municipios distintos y desempeñando distintos cargos se valora como una valiosa experiencia pues fue una oportunidad para comprobar que en el campo educativo debe trabajarse en interrelación.

4. Valor agregado y lecciones aprendidas

El curso dejó no sólo un grupo de personas con mayores conocimientos sobre calidad y equidad educativa, sino que también desarrolló en cada uno de ellos compromisos, inquietudes, aspiraciones, actitudes críticas, cambios en sus maneras de actuar y de incidir en los aspectos educativos de los distintos Municipios en donde realizan su labor educativa, ya sea en el campo de la educación formal como en la no formal.

“...El postgrado sirvió para llevar inquietudes, ahora se que no sólo es la crisis económica, la migración, la niñez trabajando, falta de empleo, la incidencia de los medios de comunicación. Hay más factores que inciden en el desarrollo del municipio y el país.”

*Bertha Lilliam Flores
Participante*

- Para los decisores de los distintos Municipios existe una *información objetiva y amplia* sobre la situación de la educación en cuanto a cobertura y calidad y un equipo interinstitucional de educadores comprometido para superar los problemas existentes.
- En algunos casos, como el INPRHU – Ocotál, el diagnóstico fue utilizado para la *formulación de algunos proyectos o perfiles* de proyectos que están siendo gestionados ante financiadores para su puesta en marcha durante el 2005.
- La *Mesa Educativa de Ocotál* se fortaleció con la realización del postgrado, mejorándose y profundizándose las coordinaciones interinstitucionales e intermunicipales.
- Ya se han iniciado algunas acciones específicas para mejorar la calidad de la educación y transformarla en una responsabilidad compartida: talleres con madres y padres para sensibilizarlos en cuanto a la asistencia de sus hijos (hombres y mujeres) a clase; encuentros con docentes de primer grado y de preescolar para mejorar los procesos de preparación de los

infantes y de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y la ejecución de un proyecto de profesionalización para los maestros empíricos.

- Se han organizado foros con el propósito de sensibilizar a la población y decisores sobre la importancia de la educación para el desarrollo y de la interacción de los diferentes actores en el diseño y ejecución de una estrategia educativa municipal.
- A través del curso los *participantes* obtuvieron una mayor información acerca del Municipio lo cual dejó la convicción de que

"La educación es el eje fundamental de la formación de la sociedad. Si queremos cambiar muchas cosas negativas tenemos que observar y cambiar aspectos educativos".

*Mercedes Guadalupe Díaz Gómez
Participante del Postgrado*

- A los participantes que trabajan en entidades no gubernamentales les permitió *valorar de manera distinta* a los funcionarios y el quehacer del MECD. Se logró una mayor sensibilización acerca de la situación que viven los maestros.
- También hay participantes que se dedican a la formación de otros maestros o educadoras de preescolares que *han compartido con éstas algunos contenidos* del post-grado.
- *Con relación a los educandos y la labor educativa* se logró la convicción y, por tanto, su puesta en práctica de que se debe educar con amor, respeto y originalidad.
- Varios de los participantes del Postgrado en Ocotlán manifiestan que de realizarse nuevamente esta experiencia no cambiarían nada de lo que se hizo. Sin embargo otros de ellos opinaron lo siguiente:
- *En el ámbito personal* los participantes emplearían más tiempo para leer y reflexionar sobre los contenidos desarrollados en el curso y aprovecharían más el tiempo que dedicaron los facilitadores.
- *La selección de participantes* se haría priorizando a los maestros de base, no al personal técnico ni a los delegados, pues la educación debe partir de la base por eso hay que trabajar con los docentes que están en las aulas de clase.
- *Respecto a los tiempos y época de realización del Post-grado* se harían en fechas diferentes, que no coincidan con la finalización del año. A los distintos módulos desarrollados se les aumentaría el número de horas. En lugar de hacerlo por encuentros se haría en un sólo bloque y con dedicación exclusiva, así se evitaría que los participantes y facilitadores no tengan que viajar de otros municipios y llegar retrasados a las clases.
- *Con relación al diagnóstico* se haría una mayor micro localización de los datos y se extendería el tiempo para su realización.

4. El postgrado de Somoto

1. El surgimiento de la idea del Postgrado

Como ya ha sido informado, dos funcionarios de INPRHU - Somoto participaron en el Postgrado realizado en Ocotal, quienes al comprender la importancia de éste para el fortalecimiento de las capacidades del personal que trabaja en el ámbito educativo y para lograr incidencia en el mejoramiento de la cobertura y calidad de la educación, conversaron con la dirección del IDEUCA acerca de la posibilidad de replicarlo en Somoto y con Save the Children Noruega negociaron que fuera incluido como componente del Proyecto de Extensión de Cobertura y Calidad de la Educación Básica del Municipio de Somoto. Ambas gestiones tuvieron respuesta positiva.

2. Las actividades preparatorias para el postgrado

El antes citado proyecto tiene como firmantes a la Alcaldía de Somoto, el MECD y el INPRHU - Somoto, teniendo a su cargo la coordinación éste último. Para formular el programa y contenidos del Postgrado, el Dr. Rafael Lucio, quien coordinó los Postgrados por parte del IDEUCA, se reunió con representantes de las tres instituciones y decidieron en conjunto la dirección o énfasis que debía tener el postgrado y el período para su realización.

Entre los delegados de los tres firmantes se tomó la decisión de estipular una cuota de participantes para cada entidad (50% para el MECD y el 50% repartido entre la Alcaldía y las ONG), al final la participación fue de un 44% del MECD, 22% Alcaldía y 33% ONG. Después cada entidad se encargó de seleccionar al personal que iba a ser partícipe del curso.

En Somoto, el postgrado es valorado como una actividad histórica, pues jamás se había tenido la oportunidad de ser sede de un curso de tal magnitud; usualmente, los somoteños que quieren profesionalizarse o realizar cursos de postgrado, deben salir del Municipio hacia Estelí, Managua o fuera del país. Esto fue un elemento movilizador y motivador, al punto que se inició con una matrícula de 47 personas.

Otro de los factores de éxito del fue el hecho de que la participación en el curso era completamente financiada: estudios, alimentación, textos, etc. Otra decisión importante que tomaron los coordinadores fue que los encuentros se hicieran los días domingos, de forma que no se interrumpía durante la semana la actividad laboral.

3. La ejecución del curso y sus contenidos

3.1. La forma organizativa del proceso de enseñanza – aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje fue organizado de manera similar que en Estelí y Somoto: conferencias, trabajos grupales durante los encuentros y trabajos extra-clase. La metodología empleada fue activa, participativa, se exponían situaciones educativas que eran analizadas a profundidad por los participantes.

En la facilitación del postgrado en Somoto fue introducida una variante: se brindó tutoría, la que consistió en acompañar técnicamente el proceso de realización del diagnóstico; participar y apoyar la dinamización del curso; de los trabajos de grupo; de los procesos de concertación de métodos, técnicas y procedimientos según las necesidades de cada grupo; retroalimentar el curso sobre la base de los vacíos, necesidades y demandas de los estudiantes y contribuir en la evaluación y alimentación del proceso.

“...Yo tuve la oportunidad de participar también en el post-grado de Ocotal, la metodología fue diferente, porque aquí se contó con asesoría para el trabajo de grupo (diagnóstico). Eso permitió que al finalizar el curso Somoto y San Lucas tuviera un diagnóstico y una propuesta sobre cobertura y calidad educativa municipal.”

*Mauricio Rayo
Participante*

También hubo un cambio en la evaluación, ésta fue formativa (evaluaciones parciales de cada módulo desarrollado) y sumativa (evaluación final – el diagnóstico). La evaluación formativa obligó a que los participantes en el curso se reunieran periódicamente a discutir, contextualizar la teoría expuesta y a resolver ejercicios dirigidos a la autoevaluación de los nuevos conocimientos.

La conducción del postgrado también fue flexible ya que, si los estudiantes solicitaban mayor explicación sobre determinados módulos que consideraban complejos, ésta se les daba antes de iniciar el módulo siguiente. Los contenidos fueron desarrollados de manera asequible y accesible para todos los participantes; coherentes, sistemáticos, relacionados con el trabajo que todos ellos desempeñan, por lo que al mismo tiempo que se iba realizando el postgrado iban habiendo productos del mismo mejorando la práctica.

Los participantes valoran que la metodología empleada fue muy importante para el aprendizaje; se puso como uno de los ejemplos más importantes que en los talleres sobre metodologías y técnicas del diagnóstico nunca se llevaron instrumentos hechos o metodologías determinadas, todas éstas fueron construidas en consenso.

“Los módulos los consideramos muy adecuados porque fueron diseñados específicamente para el postgrado, nos brindaban conocimientos y al mismo tiempo nos ponían a ver nuestro entorno y la realidad. No nos quedábamos con la teoría, lo conjugábamos con la realidad, nos fortalecieron nuestras capacidades.”

*Opinión de participantes
Entrevista grupal*

3.2. Los contenidos del curso

El curso estuvo dividido en ocho encuentros en los cuales se desarrollaron módulos algunos módulos similares a los de Estelí y Ocotal: la situación de la educación en los ámbitos internacional, nacional y local; los compromisos globales y nacional sobre la educación básica; la situación de las políticas educativas referidas a la equidad; la descentralización de la educación; las políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación; el fortalecimiento de la equidad y la calidad de la educación a través de programas educativos locales y en tres encuentros fueron desarrollados talleres de investigación en los cuales fueron compartidos métodos y técnicas de diagnóstico educativo y elaboración de la propuesta de cobertura y calidad educativa.

“Los contenidos no estaban separados de la realidad del Municipio y estaban adaptados a nuestras capacidades, los contenidos eran interesantes.

Antes del postgrado sólo conocíamos las estadísticas del MECD sobre educación formal, con el curso supimos la verdadera problemática educativa: formal, no formal, desescolarización, analfabetismo...”

*Opinión de participantes
Entrevista grupal*

En las tutorías fueron reforzados los talleres de investigación y bajo la modalidad de aprender haciendo (a) se determinaron las variables del diagnóstico, (b) se elaboraron instrumentos para la toma de datos, (d) fueron explicadas técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo las que posteriormente fueron utilizadas para tratar los datos obtenidos, (e) se elaboró la base de datos en el programa estadístico SPSS, (f) se acordó cómo se redactarían los informes finales del diagnóstico y los elementos básicos que debían contener las propuestas educativas y antes de la defensa de los trabajos se hizo una evaluación ex – ante de los documentos producidos por cada grupo.

3.3. El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa y los Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad

El Diagnóstico de Cobertura y Calidad Educativa fue inicialmente realizado por zonas (8 de Somoto y 1 de San Lucas); los participantes del postgrado se distribuyeron de forma que, en cada grupo, había funcionarios de las tres entidades participantes. Esos mismos grupos se reunían para hacer los trabajos extraclase orientados en los módulos.

El levantamiento de datos para el diagnóstico, las sesiones de trabajo para analizarlos y redactar el informe final y la propuesta educativa contaron con el apoyo de las instituciones en cuanto a tiempo, recursos y compartir información. La única excepción se dio en una escuela en la cual el Director puso obstáculos para la integración de los maestros cuando las actividades coincidían con las horas de clase y tampoco brindó el apoyo logístico mínimo que necesitaron. En el trabajo de campo tuvieron apoyo de los líderes comunitarios y los líderes estudiantiles, directores y maestros de las distintas escuelas que fueron visitadas.

3.4. La composición del grupo

La composición heterogénea de los grupos fue positiva y le imprimió eficiencia a los trabajos extra-clase y al aprendizaje pues posibilitó el enriquecimiento de conocimientos y de experiencias. Se desarrollaron relaciones de intercambio, retroalimentación de aprendizajes, de saberes y de recursos. Los participantes cayeron en la cuenta que tienen en sus distintas entidades información que era útil para las demás; algunos supieron por primera vez que la Alcaldía también trabaja en materia educativa.

En el curso intercambiaron maestros de base, trabajadores de la parte administrativa, profesionales graduados universitarios. La diferencia en formación no fue limitante para entender el contexto educativo. Las deserciones fueron pocas (6 personas, funcionarias del MEDC), los participantes que concluyeron el curso percibieron que se debieron, en algunos casos, a inseguridad, por temor a no rendir en el postgrado, pues tenían la idea que sería poco accesible, y en otros casos, por falta de interés.

El postgrado para Somoto marcó un hecho histórico también en cuanto a las relaciones interinstitucionales pues, como dijo uno de los funcionarios de la Alcaldía en la entrevista grupal:

“Aquí se maneja mucho la sectorización; que los del MECD tal vez obedecen a un partido político, eso no hay que obviarle ni esconderlo; que los de la Alcaldía, como es sandinista, entonces somos rojo y negro; que los del INPRHU a saber qué serán. En este curso hubo interacción elegante, porque el único tema que se miraba era la educación. Hubo una interacción bonita, no hubo diferencias”.

4. Valor agregado y lecciones aprendidas

En el municipio, afirman los participantes, se ha modificado la visión de la educación, ya no se ve como algo del MECD sino que es tarea de todos. La concepción de educación ha variado, ahora se sabe que no sólo es el maestro en el aula de clases el que va a lograr la educación, debe ser compartida por todos: los padres, las madres, la sociedad, el maestro, los estudiantes. Se pudo conocer la necesidad urgente de una educación más efectiva para que no se den casos como el encontrado en una comunidad fronteriza en la que se prefiere que los estudiantes vayan a escuelas hondureñas por brindar éstas mejores condiciones para el aprendizaje.

En cuanto a los estudiantes excluidos de la escuela, también se tiene una concepción distinta, ellos no tienen la culpa, sino el sistema que no los busca, que no los acoge. Los mismos funcionarios del MECD han valorado que los alumnos no desertan, sino que se retiran de las aulas de clase porque no se les brindan las oportunidad y no se hacen las adecuaciones requeridas para que permanezcan en ellas.

Después del curso se inició la puesta en marcha del plan de cobertura por parte de Miembros de la Asociación de Promotores de Cultura de Somoto, quienes están atendiendo con reforzamiento escolar a un promedio de 300 niños escolarizados y desescolarizados de los Barrios Unidos y 10 comunidades rurales. A ellos se unieron 10 de los docentes que participaron en el curso, para atender a la niñez rural. Para el 2005 ya se formuló un plan de capacitación que cuenta con financiamiento.

Un fruto importante para la **Gestión Municipal de la Educación** fue la conformación de la Mesa Educativa la cual ha seguido activa y ganando nuevos miembros. Los miembros de la Mesa Educativa, actualmente están abocados a la formulación de su Plan Estratégico y Plan Operativo.

Hoy, funcionarios de las tres entidades, ya sea en carácter de representante institucional o personal, miembros de la Asociación de Jubilados y otros, se juntan en la Mesa Educativa a decidir como van a incidir en la extensión de cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa del municipio. Afirman, sobre todo los participantes por la Alcaldía, que de darse una descentralización educativa, Somoto tiene trabajadores preparados para su instauración y desarrollo.

Después del curso también se han asumido **compromisos personales**. Por ejemplo, la Directora de un Instituto privado bécó a estudiantes con buen rendimiento académico y de bajos recursos económicos que viven en la zona aledaña de la escuela; funcionarias del MECD han desarrollado talleres multiplicando los nuevos conocimientos y además una de ellas se ha propuesto ayudar al menos a un niño de la zona rural con sus útiles escolares.

También hay un compromiso asumido por la mayoría de los participantes de seguir luchando por la defensa de los derechos de la niñez, y en particular, por el derecho a la educación gratuita y obligatoria. Se está en campaña de sensibilización a padres, madres, niños, niñas y jóvenes para que se matriculen y permanezcan en la escuela.

De realizarse nuevamente la experiencia del postgrado, los participantes de Somoto, consideran que debe hacerse diferente lo siguiente:

- La **selección de los participantes** se haría mejor, informándoles a los candidatos el detalle de lo que va a ser el curso: los contenidos y las obligaciones que se tendrán que asumir, como medida para evitar que hayan deserciones.
- Los **participantes** que son **funcionarios del MECD**, habrían de sostener una actitud abierta y no defensiva cuando se analiza la problemática educativa que percibe la población externa a esa institución.
- Con relación a la **formulación de la propuesta de Cobertura y Calidad Educativa**, en un nuevo postgrado deberá incluirse la formulación de una propuesta de formación continua o permanente para los docentes a partir de las carencias detectadas en el diagnóstico y también se extendería el tiempo dedicado a la toma de datos en el campo.
- Para facilitar la **participación** de todos los que trabajan en el MECD, se debería establecer una mejor coordinación y obtener el compromiso de los decidores para dar el tiempo requerido para el trabajo de campo, la escritura del informe de diagnóstico y la formulación de la propuesta educativa.
- En la organización de **los grupos de trabajo**, se aseguraría que tuvieran todos una conformación heterogénea en cuanto a formación académica y lugar de trabajo, pues hubo grupos en que fue muy homogénea su conformación, perdiéndose la riqueza que da el intercambio de ideas, conceptos, criterios e información diversa.

3

Sistematización del Curso de Postgrado “Equidad, Eficiencia y Calidad en la Educación”

**Dirigido a Directores(as) de Centros
Educativos, Líderes Comunitarios
y Asesores Pedagógicos (MECD).**

Impartido por el IDEUCA en coordinación
con CAPRI y el Ministerio de Educación,
Cultura y Deportes (MECD).

Guiomar Talavera
Coordinación de sistematización: CAPRI

“Enseñar exige alegría y esperanza, exige la convicción de que el cambio es posible”

Paulo Freire

1. Introducción

Esta experiencia educativa corresponde a un esfuerzo impulsado por el Centro de Apoyo de Programas y Proyectos (CAPRI) en Diciembre del 2004 en conjunto con IDEUCA y Save the Children de Noruega; se trata de la Sistematización referida al Curso de Postgrado “Equidad, Eficiencia y Calidad en la Educación” realizado por el IDEUCA en el período de Abril a Julio del 2004, como parte de un proceso educativo con base en la comunidad promovido por el organismo (CAPRI) y que pretende mejorarlo progresivamente con la participación de otros actores interesados en la calidad de la educación.

Esta iniciativa resulta ser una experiencia novedosa, por cuanto involucra a los diferentes actores claves: Madres líderes de las comunidades, Técnicos / as del MECD, de CAPRI y Directoras / es de los centros educativos de las comunidades del distrito VI de Managua. De esta forma, esta experiencia apunta a la construcción de estrategias articuladoras, transformadoras que logren incidir en una educación con eficiencia, equidad y calidad para todos / as.

En este caso, se trata de rescatar la experiencia del curso de Postgrado “Eficiencia, Equidad y Calidad de la Educación” haciendo énfasis en los roles asumidos por cada uno de los actores participantes, los contenidos del curso y su pertinencia en el fortalecimiento de un Modelo Educativo que actualmente impulsa CAPRI en correspondencia con las necesidades educativas planteadas por las comunidades.

También trata de identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores, tanto en el desempeño de los roles de actores involucrados como en lo referido a los contenidos desarrollados en el curso. Interesa la puesta en práctica, en los diagnósticos educativos y en la formulación de propuestas de líneas de acción, como base para la planificación estratégica de los centros educativos, donde los diferentes actores participen y asuman responsabilidades compartidas.

2. Metodología de la sistematización

1. ¿Dónde centramos la sistematización?

La presente sistematización se realizó partiendo de intereses comunes de CAPRI - IDEUCA por recuperar la experiencia vivida en el curso de postgrado dirigido a Directores de Centros Escolares, madres, Técnicos(as) del MECD y Técnicas(os) de CAPRI que atienden el Distrito VI de Managua, con el fin de rescatar, desde la visión de cada uno de los actores participantes, las principales enseñanzas que dejó el proceso.

2. ¿Para qué se sistematizó?

Los propósitos para los cuales se realizó esta sistematización son los siguientes:

1. Identificar y analizar los roles de los diferentes actores participantes en el curso de la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.
2. Analizar la pertinencia de los contenidos del curso para el logro de la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación en los contextos de las comunidades involucradas en el proyecto que CAPRI viene desarrollando.
3. Detectar los factores facilitadores y obstaculizadores así como sus potencialidades para la realización de futuras experiencias.
4. Elaborar propuestas de líneas de acción que contribuyan al avance en la construcción del Modelo Educativo con la participación de actores claves líderes comunitarios, directores, autoridades del MECD Y CAPRI participantes en el curso de la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.

3. ¿Qué nos propusimos sistematizar?

El objeto de sistematización está referido a:

- **Roles de los actores participantes** en el curso Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.
- **Contenidos desarrollados en el curso** y su pertinencia en el modelo educativo de CAPRI

Esta experiencia se ha iniciado en el distrito VI de Managua, pero la idea es que pueda servir de referente a otros sectores locales y nacionales; también se pretende que pueda ser retomada por el MECD para el desarrollo de experiencias similares en función del mejoramiento de la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.

Otro interés de CAPRI, compartido con el IDEUCA, es que los diferentes actores puedan contar con un documento de apoyo para el mejoramiento de sus roles y conocimientos que contribuyan al fortalecimiento de capacidades, para lograr una Educación para todos(as).

4. ¿Qué y cómo lo hicimos?

La estrategia de sistematización privilegió un enfoque cualitativo, fundamentalmente con el propósito de formular perfiles de los actores participantes en la experiencia.

El modelo de trabajo se caracterizó por la participación de los actores involucrados en el proceso. Implicó consultas y reflexiones con personal técnico de CAPRI, con directores/as de centros escolares del distrito VI de Managua, asesoras/es del Ministerio de Educación Cultura y Deporte MECD, madres líderes de las comunidades organizadas en el proyecto CAPRI. El proceso exigió, igualmente, consultas con la coordinación y docentes del "Curso de Postgrado Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación"

Cabe destacar que en la sistematización, el primer referente es la experiencia del curso que permitió la recuperación y reflexión del proceso vivido por cada participante. Los miedos y temores expresados indistintamente por cada uno, marcaron un momento importante para el inicio de un proceso de encuentro entre saberes de la vida cotidiana y los del mundo académico formal.

La sistematización de esta estrategia pedagógica, se realizó a través de una consultoría, donde participó un equipo constituido por dos profesionales que vivieron la experiencia desarrollando roles de facilitadoras y tutoras de los diagnósticos educativos comunitarios del curso.

Este equipo elaboró las primeras ideas de una propuesta de sistematización, la que fue presentada a la instancia de coordinación del Programa de Niñez y Familia de CAPRI para su revisión y ajustes correspondientes, quien también participó en la elaboración del proyecto, objeto de sistematización. Posteriormente se prepararon los instrumentos para la reconstrucción de la experiencia consistentes en matrices para el abordaje de los roles de los diferentes actores participantes, así como los contenidos del curso y la pertinencia de los mismos en el Modelo Educativo que CAPRI viene impulsando.

Se elaboró el plan trabajo de campo y los respectivos instrumentos como las matrices y guías de entrevistas donde se abordaron aspectos sobre: la identidad de las y los participantes, Los roles que desempeñan referidos a la educación, contenidos del curso y la pertinencia como aportes a la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación en estas comunidades.

Cabe señalar que una buena parte de este trabajo de campo, se hizo en coordinación con los tiempos de otro equipo consultor que, en ese momento estaba asesorando a los equipos de trabajo que habían realizado, a partir de los diagnósticos educativos generados en el curso, los que serían los insumos básicos para la elaboración de los planes de centros. Esto significa que el proceso continúa y ahora se complementa con esta sistematización que también servirá de base para los trabajos subsiguientes.

En la reconstrucción de la experiencia, se trabajó con entrevistas por grupo donde se hizo el llenado de matrices, de forma paralela, se realizó la organización, clasificación y revisión de documentos y materiales del el curso, entre ellos, módulos de contenidos desarrollados por los diferentes docentes, informes de trabajo, los diagnósticos educativos realizados por grupos, informes de las tutoras de grupo, evaluaciones, registros del curso, cuadernos de algunas de las

participantes, artículos publicados por docentes, entrevistas a docentes, a tutoras y responsables de la institución de CAPRI

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a ordenar y procesar la información para su respectivo análisis, la clasificación se hizo por actores y aspectos de interés conforme a los objetivos y ejes definidos previamente, luego se identificaron los elementos comunes y se hicieron construcciones de acuerdo a lo expresado por las y los entrevistados con relación a la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.

Posteriormente se elaboró el primer borrador del informe de la sistematización y una vez revisado, se procedió a la incorporación de los aspectos sugeridos y a los ajustes solicitados, hasta concluir la elaboración del informe definitivo.

3. El contexto

1. Nacional

Nicaragua tiene una población de 5,341,883 habitantes. Hasta hace dos décadas la mayoría de esta población estaba en las áreas rurales, hoy más de la mitad (57.9%) está ubicada en el área urbana, evidenciándose así una acelerada urbanización de su población. De esa totalidad de nicaragüenses 5 de cada 10 son pobres. Como promedio de los cuales un 17% está en pobreza extrema.

Geográficamente, la pobreza afecta al 70% de las personas rurales y a más del 30% de las personas urbanas. Mientras en las áreas rurales y en las ciudades pequeñas la pobreza se ha profundizado en los últimos años, particularmente en las regiones caribe y central, en Managua se está revirtiendo, aparentemente por la expansión de los servicios privados.

La dimensión social de la pobreza, se evidencia en la falta de acceso, por parte de los pobres a la infraestructura y los servicios sociales públicos —agua segura, electricidad o caminos—. Las personas no pobres duplican su acceso a esos servicios en comparación con los pobres y extremadamente pobres. El 30% de los pobres son analfabetos y el resto tiene menos de cuatro años de escolaridad y un 40% de las familias extremadamente pobres sufren desnutrición por falta de alimentos.

Una de esas causas es el modelo de desarrollo urbano centrista, históricamente implementado en Nicaragua, que favoreció más la inversión social en las zonas urbanas, principalmente Managua, que en las áreas rurales, precisamente las que han generado, y generan, la mayor parte de la riqueza nacional, y todavía representan la esperanza para insertar a Nicaragua en el mercado mundial. La falta histórica de una voluntad política para devolver parte de la riqueza generada, en servicios básicos a la población rural es una deuda que ha sido difícil de saldar. En los últimos años, aún y con los serios programas de inversión social todavía no se ha logrado revertir esta contradicción ni impactar en el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural.

El modelo de desarrollo se ha acompañado de un modelo inequitativo en la distribución de la riqueza, en Nicaragua, reflejado en la amplia brecha entre los pobres y ricos. El 10% de Nicaragüenses más rico tiene un ingreso promedio 19 veces mayor que el del 40 % más pobres, mientras que el 40% recibe solo el 10 % de los ingresos del país.

La lógica es que en contextos de pobreza extrema de una familia, y ante el deterioro progresivo de sus condiciones de vida, con escaso o ningún nivel educativo, y de hecho con escasas oportunidades y fuentes de trabajo, reacciona automáticamente y busca una salida a su situación, articulando estrategias de sobrevivencia económica en el mercado informal. Esta inserción no asegura a los adultos los ingresos suficientes, por lo que se ve precisada de incorporar a todos sus miembros, incluidos los niños, niñas y adolescentes, para poder juntar un ingreso que permita satisfacer las necesidades básicas de la familia.

No se pretende negar que un número considerable de familias logre forjarse habilidades para enfrentar las adversidades de un entorno hostil y accede a una vida más productiva y significativa. Sin embargo, no es casual que a un número más importante de familias con niñez y adolescencia trabajadora, con bajo o ningún nivel educativo y que a los padres y madres en su niñez trabajaron, les resulte difícil articular actitudes de resiliencia⁸ ante las carencias y la hostilidad de su entorno. En este sentido existe el gran reto de establecer las condiciones para desarrollar fortalezas y conductas resistentes en las familias más vulnerables y, es el estado el llamado a ser el primer actor y liberar, por mandato constitucional y por actitud ética ante los derechos humanos, las intervenciones establecidas por el plan formulado por el mismo estado nicaragüense.

La educación como eje fundamental de la transformación productiva con equidad para el desarrollo humano de una sociedad en particular, no llena ni logra a la fecha en nuestro país sus propósitos puesto que la dimensión que toman las necesidades básicas anulan la necesidad e ilusión infantil y adolescentes de estudiar. Una vez que los niños, niñas y adolescentes trabajan, comienzan el inminente riesgo de abandonar los estudios, pues el hecho de obtener un ingreso que les permite resolver sus necesidades más inmediatas provoca una sensación de satisfacción que sumada a la falta de significado y pertinencia curricular de la escuela para su vida y al elevado costo-directo-que conlleva a estas familias estudiar, les lleva a subordinarla al trabajo.

El mundo moderno reconoce a la educación como el eje de la transformación reproductiva con equidad. La educación es determinante en tanto garantiza información y conocimientos básicos para la vida, posibilita la integración social mediante la adquisición de normas sociales, hábitos de higiene y salud y el intercambio de sus pares y consecuentemente habilita a la persona para construirse mejores oportunidades de vida actual y futura.

Sin embargo, esa visión renovada de la Educación tiene escaso éxito con la niñez y la adolescencia trabajadora. Las y los docentes son conscientes de las características propias de la niñez trabajadora pero aducen no tener algún tipo de compromiso metodológico u orientación para integrarla y retenerla en la vida escolar. Por otro lado la visión y expectativas de la mayoría de la niñez trabajadora respecto a la escuela son solamente aprender a leer, escribir y jugar. Eso denota una escasa valoración sobre la educación.

Entonces se observa el desencuentro entre la visión de las y los docentes y la de la niñez y la adolescencia trabajadora, lo que deviene en rechazo hacia el estudio, reiterados fracasos y finalmente en deserción escolar. Así mismo existen otras razones de desescolarización y fracaso escolar. En no pocos casos los costos directos de la educación representan una tensión difícil de asumir por las familias con extrema pobreza. Con este desencuentro entre la educación y los sujetos de derechos se alimenta constantemente una fuente de analfabetismo y se perpetúa el rezago educativo de esta población de niñez y adolescencia nicaragüense. Otra fuerza desescolarizante, es la falta de confianza de niños, niñas y sus familias en la validez de la educación que reciben.

Nicaragua está catalogada como el segundo país más pobre de América. Más de 2.3 millones de nicaragüenses viven en situación de pobreza y de extrema pobreza, siendo la zona central y atlántica las que registran los índices más altos. En el área urbana la extrema pobreza afecta al 26.4% de los hogares; esta situación es más crítica en los hogares con jefatura femenina que representan el 51% de los hogares en condiciones de extrema pobreza²⁰. Según datos del

20) Según datos de la Fundación Internacional par el Desarrollo Global, FIDEG.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2,000), los niveles de privación absoluta alcanzan el 18.75% de la población; es decir, que este porcentaje no llegará a los 40 años, son analfabetas, carecen de acceso a agua potable o servicios de salud, y si son menores de 5 años tienen peso insuficiente (desnutrición crónica)²¹. Esta misma fuente estima que el 44% de la población “subsiste” con el equivalente a un dólar por día, cantidad que ni siquiera permite a una persona hacer un tiempo de comida al día.

La situación de vulnerabilidad que viven niñas(os) y adolescentes lo ha excluido socialmente y les imposibilita su desarrollo. Datos de 1,999 mostraban que el 75. % de la población estudiantil estaba matriculada en primaria, (PNUD, 2000), sin embargo 4 de cada 10 niños terminan la primaria en la edad correspondiente, lo que es significativamente menor en el área rural, se reduce a ²². Para el año 2,001, según datos del Ministerio de Educación, 800 mil niñas(os) quedaron fuera del Sistema Escolar.

Los niveles de pobreza influyen fuerte y negativamente en el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo actual. A mayor pobreza se tienen menos oportunidades a acceder a los programas educativos. De hecho, la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo actual es un embudo que está en función de la pobreza, la cual influye directamente en la repitencia y abandono escolar. De esta manera, el sistema y el tipo de educación actual reproduce la estructura de pobreza, y tiende a mantener las desigualdades económicas y sociales²³.

Según investigación realizada por la Procuraduría Especial para la Niñez y la Adolescencia (2,001)²⁴, se encontró que tanto en educación primaria como en secundaria todo se paga, se pagan aranceles, exámenes, el boletín, mantenimiento del centro de estudios, notas finales, y hasta algunas celebraciones, lo cual se traduce en una vulnerabilidad al derecho que tiene la niñez y la adolescencia a una educación gratuita como mandato la Constitución de la República. El estudio reflejó que en términos generales el promedio de costo anual por hijo/a, es de 276.9 córdobas, cifra que no corresponde al costo real, ya que no se está incluyendo la cantidad por “otras ayudas adicionales”, ni los gastos que los padres y madres realizan en compra de uniforme, zapatos, cuadernos, mochilas, textos, transporte, entre otras. En resumen se puede señalar lo siguiente:

No existe educación gratuita ni para educación primaria ni para secundaria, lo que constituye una violación a los Derechos de la Niñez y a la Constitución de la República.

Existe en el país una imposibilidad real para que las familias nicaragüenses, en su mayoría en condiciones de pobreza y extrema pobreza, puedan asumir el costo de la educación. De las personas encuestadas más del 40% están desempleadas, o devengan salarios menores de un mil córdobas al mes.

Hay un alto porcentaje de alumnos de primaria cuyas edades no corresponden con el grado que cursan.

21) Datos tomados de “Aportes para una Agenda Nacional, 2001 – CODENI.

22) Información tomada de “Nicaragua, la niñez y la adolescencia en la estrategia de reducción de la pobreza”. CODENI, octubre, 2,001.

23) Plan Nacional de Educación, 2,001 – 2,005 – MECD.

24) “El Pupitre Vacío”

Las principales causales de deserción escolar: situación económica de los padres y madres (pobreza), desempleo, desintegración familiar, trabajo infantil, migración de madres y padres, falta de capacidad para cumplir con las exigencias de los centros de estudio.

2. Local

El Distrito VI de Managua (donde están ubicados los barrios del proyecto) es uno de los más grandes de la capital, está constituido por 180 barrios, 36 urbanizaciones progresivas y 57 asentamientos espontáneos, con más de 350 mil habitantes, de los cuales, 180 mil aproximadamente son menores de 15 años²⁵, y unos 58 mil son adolescentes. También es el Distrito con mayor índice delincuencia²⁶; la Policía Nacional reporta la existencia de unos 63 expendios de drogas en este territorio.

En este contexto son múltiples los problemas que enfrentan los niños / as, adolescentes y jóvenes de estos barrios, van desde conflictos familiares, falta de oportunidades para estudiar o trabajar, hasta violencia de toda índole, que se expresa en la presencia de pandillas, grupos de niños y niñas trabajadoras en alto riesgo y consumo de drogas de toda clase.

3. Institucional

CAPRI es un Organismo No Gubernamental, fundado en 1988 con el fin de contribuir al desarrollo económico social y al proceso de reconstrucción del país, asumiendo en su Misión la "promoción, acompañamiento y facilitación de procesos de desarrollo local, que impulsan grupos comunitarios y otros sectores sociales para la transformación de la realidad, económica, política, social y ecológica de la familia y la comunidad, como sujetos activos en el establecimiento de relaciones equitativas y en el mejoramiento de su calidad de vida. Privilegia el trabajo con niños y niñas adolescentes y grupos organizados en el espacio local."

De su Misión se derivan tareas relacionadas con el impulso de la organización y desarrollo comunitario, que conforman el Programa de Desarrollo Local y otras tareas vinculadas a la promoción de derechos de la niñez y la adolescencia principalmente los de educación y participación, que conforman el Programa de Niñez y Familia. Ambos programas se interrelacionan porque parten del conocimiento, potencial comunitario y voluntad de la población o sectores que desean mejorar sus condiciones y calidad de vida.

Estas tareas implican importantes y numerosos momentos de capacitación para apoyar a los grupos metas en el desarrollo de sus procesos. Para ello, la institución cuenta con un equipo de 17 profesionales de distintas especialidades del área social (Psicólogos(as), Trabajadores(as) Sociales, Pedagogos(as), Ciencias Sociales, Administración y Agronomía) y 2 técnicos(as) en promotoría social.

CAPRI, ha logrado con mucho esfuerzo personal de los profesionales capacitarse en conocimientos muy específicos a la realidad de los grupos con los que trabajan al tiempo que se apropian de la misión institucional y construyen la estrategia de trabajo. Entre las actividades realizadas de capacitación al personal, están los intercambios de experiencias a nivel interno y con otros

25) Según datos del Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censos (INEC)

26) Según datos de la Policía Nacional, 2000.

organismos, encuentros de reflexión sobre el trabajo, estudio de temáticas individuales y colectivas, participación en eventos de capacitación vinculados a los temas que atiende la institución.

El avance de los procesos, los cambios sociales, exigencias de nuevos enfoques, maneras de intervenir en la realidad y requerimientos de superación profesional del personal, han incidido en la necesidad de la actualización de conocimientos, metodologías y técnicas para mejorar en los procesos de acompañamiento a los grupos metas y elevar el perfil institucional.

En ese sentido se ha se ha planteado desarrollar procesos educativos referidos a la necesidad actual de formación y capacitación tanto del personal de CAPRI como de otros actores con quienes desarrolla su trabajo, es en el marco de esos procesos que se desarrolló un primer curso sobre Equidad, Eficiencia y Equidad

Esta experiencia tiene como propósito Identificar y analizar los roles de los actores participantes en el curso y los contenidos del mismo referidos a la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación en los contextos de las comunidades involucradas en el proyecto que CAPRI viene desarrollando.

Esta sistematización se concibe como parte del proceso que el Centro de Apoyo a Programas y Proyectos CAPRI, como organismo facilitador de procesos, ha venido acompañando y promoviendo espacios de reflexión, análisis y compromisos con directores, maestras(os), padres, madres de familia y MECD en la búsqueda de construir estrategias de intervención que permitan la participación y acción en conjunto para contribuir al mejoramiento de la Educación de preescolar y primaria fundamentalmente.

4. Proyecto educativo

1. ¿Cómo surge la idea del proyecto. Curso de Postgrado Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa?

Este curso le antecede una experiencia similar (Curso de Investigación Acción Participativa) realizada por el IDEUCA con apoyo de Save The Children Noruega donde participaron 21 organizaciones, entre ellas CAPRI. Es así que este organismo, aprovecha la motivación y las ideas generadas en éste y dado que ya viene trabajando en las comunidades con un modelo educativo propio, propone realizar este curso.

La coordinación educativa del sector oriental de la delegación departamental de Managua del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, atendiendo la buena voluntad y decidido apoyo de CAPRI-Managua, organismo no gubernamental preocupado por el desarrollo de las comunidades educativas y locales, presentan una propuesta concreta del perfil académico sobre el que debe sustentarse el curso de postgrado de Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación, dirigida al personal asesor pedagógico y de dirección de centros escolares que actualmente gozan del apoyo de CAPRI.

2. Perfil del Curso

La fundamentación del perfil del post grado estuvo centrada en los siguientes aspectos; la participación de la comunidad educativa en la co-gestión escolar demanda de personal técnico mejor capacitado para la implementación de estrategias que faciliten esa tarea, convirtiendo a los distritos y asesores en excelentes estrategias y gerentes de la educación en beneficio de las comunidades locales.

Las y los asesores pedagógicos y directores de centros educativos deben estar preparados permanentemente en lo que atañe a su perfil de servicio público y administrativo de una institución educativa, donde no solo es prioridad la dotación educativa de una formación integral de los educandos, si no, que además es importante articular todos los esfuerzos de la comunidad educativa en beneficio único de quienes gozan de estos servicios.

Por ello, es importante canalizar ayuda externa en vías de contribuir al fortalecimiento de las capacidades, habilidades y actitudes de los administradores de la educación, de modo que la especialización en las acciones de gerencia pueda facilitarles nuevos modelos de organización, planificación y ejecución de planes y proyectos de desarrollo escolar.

En ese sentido CAPRI a partir de las experiencias que llevaba a cabo entre líderes, comunitarios, centros educativos y delegación departamental del MECD del distrito VI de Managua, planteó la propuesta de este curso, estas primeras ideas se vinculan con iniciativas educativas que El Instituto de Educación IDEUCA también venía desarrollando donde la directora de CAPRI y algunas técnicas participaron y es desde estos espacios que se logró concretar este proyecto.

Luego de haber consultado a los posibles beneficiarios directos (asesores /as y directores / as) sobre los aspectos que puedan incidir en una práctica renovada de la gerencia educativa en sus respectivas instituciones, se concluyó en que el curso debía perfilarse atendiendo los siguientes aspectos:

- *Habilitar en estrategias de organización escolar y comunitaria.*
- *Una renovación de la práctica de la administración de la educación.*
- *Hacia la dotación de mecanismo que fortalezcan la creación de excelentes relaciones humanas y/o fortalecimiento de las misma, como agente de cambio y mejora.*
- *La formación de directores con actitudes y aptitudes de liderazgo y vocación de servicios.*
- *La especialización de directores y asesores en diseños formulación y evaluación.*
- *Enriquecimiento de las habilidades administrativas, financieras y contables para elevar la acertada administración de los fondos y recursos del centro.*
- *Potencialización de las capacidades de gestión escolar para beneficio de la comunidad educativa.*
- *Especialización de recursos humanas en proyección de la escuela hacia la comunidad.*

Fue sobre la base de las áreas sugeridas en el proyecto y a las características de los actores involucrados que IDEUCA formuló y precisó con CAPRI los contenidos y metodología del curso (Ver programa del curso de postgrado en Anexo No 3)

5. Reconstrucción de la experiencia

A continuación, se presenta una experiencia novedosa de un Curso de postgrado titulado “Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación” que hace referencia a los siguientes aspectos: características de las y los actores participantes, sus roles y la pertinencia de los contenidos. La lógica de trabajo desarrollada por cada uno, destaca el avance en el Modelo Educativo que viene impulsando CAPRI, en función de la construcción de una Educación para todos(as).

Estos resultados servirán de base para la continuidad del proceso, que en este momento está en su fase de revisión y ajustes de los diagnósticos, para iniciar la etapa de elaboración de la planificación, además será un referente muy importante en el desarrollo de diagnósticos educativos de los centros que no los han realizado y para hacer las consideraciones necesarias, en el desarrollo de los cursos subsiguientes.

1. ¿Quiénes son las actoras y actores participantes?

Las características de las y los actores participantes en el curso “Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación” se definieron a través de las siguientes preguntas: ¿Quiénes Somos? ¿Que hacemos? ¿Por qué lo hacemos?, sobre la base de sus respectivas respuestas se definieron sus características de la siguiente manera:

Las madres se identificaron como:

1. Madres líderes, “Soy madre líder de mi comunidad Sabana Grande. Trabajo para que haya más niños y niñas con deseos de estudiar y tengan una educación con mejor calidad y eficiencia y un futuro mejor en su vida. “Soy madre líder del barrio Anexo a Villa Venezuela y también educadora de un preescolar comunitario”
2. Madres educadoras y/ o madres de familia organizadas y preocupadas por la educación de la niñez y la adolescencia de su comunidad, “Soy madre y pertenezco a una organización comunitaria compuesta por responsables de andén, además soy madre líder del barrio B-15”

Las madres señalaron estar organizadas por andén, manzana, y sector de la comunidad, conforman comisiones de trabajos por elección de madres líderes y cuentan con mecanismos de funcionamiento estables. Señalan que ellas participan en actividades referidas a campañas de sensibilización sobre la situación de la educación de las niñas y niños de sus comunidades y la necesidad de que éstos no se queden sin asistir a la escuela.

Los directores /as por su parte se identificaron de la siguiente forma: “Somos directores y directoras del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, MECD, algunos con más de 23 años de experiencia docente y administrativa; preocupados/as por la educación que reciben los niños /as y adolescentes en las escuelas de sus respectivas comunidades”.

Destacaron su quehacer en el centro educativo en lo concerniente a: "Fomentar la educación que reciben los niños / as y adolescentes en las escuelas de sus respectivas comunidades".

Asimismo señalaron la realización de acciones de:

- Sensibilización a padres y madres sobre la importancia que tiene enviar a sus hijos / as a la escuela.
- Asesorando, orientando, facilitando, y promoviendo fraternidad y unidad en el equipo docente mediante capacitación para superar las dificultades que se presentan en el desarrollo de contenidos.
- Planificando conforme a un plan mensual con su cronograma que trata de dar respuesta a las necesidades y a las problemáticas que se presentan referidas a las tareas que el cargo de dirección requiere
- Proporcionando herramientas metodológicas para el trabajo con las madres y padres de familia lo que contribuye a la Concertación de las opiniones con alumnos y docentes.

Las acciones las realizan de acuerdo a las necesidades de la comunidad comprometidos con enseñar y formar a hombres y mujeres del mañana.

Las asesoras del MECD: Contestaron que son "Asesoras pedagógicas de docentes y estudiantes de los diferentes centros de estudios" refieren que su quehacer lo realizan a través de visitas de seguimiento, monitoreo y evaluación del aprendizaje y capacitaciones sobre temáticas educativas y sociales con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños /as.

Los técnicos /as de CAPRI: Se identificaron como técnicos / as trabajadores del organismo CAPRI con la misión y el deber de promover el desarrollo comunitario. En sus capacidades educativas, sociales y políticas e incidencia social.

Señalaron que su quehacer lo realizan para que madres, padres, líderes de cada comunidad sean actores /as de su desarrollo al descubrir sus fortalezas y debilidades, y de manera conjunta encontrar alternativas de solución e incidir en el mejoramiento de las condiciones para la educación de las y los niños y por ende al desarrollo personal y comunitario. Para que madres, padres, líderes de cada comunidad desarrollen capacidades como actores claves de la educación y se pongan al frente de su problemática de manera consciente así mismo que tengan los instrumentos y métodos claros de cómo dar seguimiento a los procesos que generan cambios en la educación de sus comunidades.

2. Roles de madres, Directores /as, Técnicos /as del MECD, CAPRI

Las madres líderes con los que trabajaba CAPRI, tenían determinados roles señala el Dr. Lucio, en el sentido de contribuir a que la comunidad propiciara la participación en la educación de los niños y niñas que no estaban yendo a la escuela y por otro lado, dar seguimiento a niños / as que desde el proyecto CAPRI se les estaba apoyando, ese era el papel de las líderes o sea despertar en la comunidad el apoyo hacia el proceso educativo. El de los directores obviamente, pues era abrir una nueva concepción y adoptar una posición más flexible con las madres, con los padres de familia, que no era tan fácil, ese era el rol entendí yo, pensado desde el proyecto.

En principio, señala, ellos/as, ya tenían más o menos definidos sus papeles, sin embargo, esta experiencia les iba a servir para dar más significado a los roles específicos, cada actor, tenían un rol prefigurado, sin embargo durante el curso, esos roles los fueron matizando, estudiando, profundizando y sobre todo se observaron procesos de concertación para el cual todavía no estaban dadas todas las condiciones por que cada sector tenía sus puntos de vista y el curso significó un espacio importante para lograr esos objetivos.

En cuanto a los roles de las madres:

Se destacó el rol interpersonal, referido a la formación del núcleo familiar que supone la ampliación y conexión del espacio social donde se genera, cuida, desarrolla y socializa la vida humana con la acción de la escuela²⁷. Este rol está vinculado a la responsabilidad familiar; acorde a principios y valores formadores de la enseñanza de los niños y niñas como miembros de la familia y de la comunidad. Las madres de acuerdo a su quehacer han sido actrices centrales que garantiza que los niños y niñas reciban cada vez una mejor atención a su desarrollo.

Para las madres la forma de asimilar la problemática cotidiana desde lo interno de sus hogares para enfrentar retos académicos implicó entrar y conocer una nueva dinámica para ello tuvieron que redoblar esfuerzos para cumplir las obligaciones del hogar pero ahora priorizando su capacitación para el aprendizaje de nuevos conocimientos es decir; Investigar, reunirse, planificar, redactar, y defender su análisis. También implicó; relacionarse y compartir más con técnicos y directores /as ahora como compañeros de clase, es decir estas madres asumieron nuevos roles que muchas de ellas no se lo habían imaginado.

Las principales acciones que desarrollan están dirigidas a:

- La promoción de la participación activa de los habitantes de la comunidad en la educación de los niños, niñas y adolescentes (visitas casa a casa y llevando mensajes de educación por medio de afiches, conversaciones entre otros)
- La realización de un censo poblacional que identifica la problemática educativa de los niños y niñas de la comunidad.
- En la capacitación y orientación a las madres y padres sobre la Ley de Participación educativa, el Código de la niñez y de la adolescencia.
- La negociación con las escuelas públicas para el acceso escolar de los niños y niñas de la comunidad que presentan limitaciones económicas (Negociación de cupos para estudiantes de escasos recursos que CAPRI apoya con becas y seguimiento al desarrollo de los mismos, mediante coordinaciones entre madres líderes y directores/as de los centros escolares).
- Realizan seguimiento al rendimiento académico, permanencia y promoción de los niños y niñas durante todo el año lectivo.

Estas acciones las realizan para garantizar mayor cobertura y calidad educativa de los niños y niñas; prepararan a las familias en la búsqueda conjunta de alternativas de solución ante situaciones difíciles de niños y niñas que no estudian, razón por la cual gestionan una oportunidad educativa para iniciar o continuar los estudios.

27) Referencia del compendio educativo titulado *La calidad de la educación desde una perspectiva nacional y local*.

Indiscutiblemente se identificó el papel relevante que realizan las madres en el trabajo comunitario, pues se reflejó la preocupación por mejorar las condiciones de vida del educando. Este aspecto provocó un proceso dinámico, participativo, estimulante para el aprendizaje, abiertos a la unificación de criterios, favorable en las condiciones del curso, porque fue uno de los valores agregados más importante en esta experiencia de grupos heterogéneo.

Las madres en su rol comunitario cuentan con una importante base organizativa que en parte se debe al trabajo que CAPRI ha venido acompañando en las comunidades y al trabajo directo con las y los líderes de las comunidades vinculados al MECD y organizaciones con proyectos comunitarios afines.

Se logra identificar la alegría y esperanza como dice Paulo Freire, con que trabajan las madres, ellas enfrentan diariamente grandes retos con los tiempos, responsabilidades de la triple jornada y relaciones de pareja, ya que ellas se tienen que desplazar a reuniones, trabajo comunitario, capacitaciones, etc. y esto significa que ellas tengan que levantarse más temprano para dejar hechas las tareas de la casa, así se logró observar durante el desarrollo del curso en la universidad, ellas mismas comentaban todo lo que habían tenido que trabajar para poder asistir a las clases, sin embargo eran las personas que estaban en el salón con puntualidad y muchos deseos de aprender. Esto nos indica que los cambios en la educación son posibles por que hay interés y deseos de participar en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación ahora con esfuerzos más articulados y con una mayor formación.

En cuanto a las y los directores (as) son indiscutiblemente actores claves en la marcha de la escuela entre sus roles destacan:

Un rol técnico: En las funciones se identifica alguna tendencia hacia el rol técnico por que está vinculado a la gerencia educativa, entendida como un proceso de planeamiento, organización,

“Estuvimos atentos a las exposiciones en el aula y en los trabajos de grupo tratamos de compartir nuestras ideas y puntos de vista con el grupo”

“Fuimos receptores y emisores; apoyamos al grupo”

“Puse en práctica los conocimientos de las tres variables, con visita de asesoramiento en el trabajo de campo. Equidad, Eficiencia y Calidad”

“En algunos trabajos asumí la responsabilidad de elaborar los ensayos y luego compartirlos con el grupo”.

“He sido un miembro más del equipo, ya que todos éramos iguales”

“Como estudiantes asumieron la responsabilidad de leer los módulos, cumplir con los trabajos orientados en el curso”.

“Participo activamente, disciplinada y cumplida”

“Actué con disposición para garantizar información necesaria”.

“Expuse mis inquietudes en el aula”.

“Di aportes científicos para la elaboración de actividades en el grupo para presentar en plenario”.

“Asumí la responsabilidad del grupo porque en el centro se hizo el diagnóstico”

“Hice funciones de orientador guía y coordinando para la realización del diagnóstico”

dirección, coordinación y control que persiguen lograr los objetivos en el ámbito de la institución educativa. Entre sus acciones expresan las siguientes:

“En principio mi profesión de maestro está dirigida a dar servicio, en segundo lugar, es mi trabajo, por lo tanto, debo de cumplir con las demandas y responsabilidades que se me ha encomendado” Soy garante de crear mecanismos de seguimiento y cumplimiento de las normas institucionales”.

Un rol institucional: A diferencia de las expresiones anteriores, uno de los directores refirió su quehacer al mandato formal institucional, expresado de la siguiente manera:

“En nuestras experiencias y conocimientos acumulados velamos para que los niños/as no se queden sin recibir clases; para ello, buscamos alternativas de solución a la problemática de acuerdo a nuestras posibilidades”.

Un rol más allá del aula: Los directores y directoras demostraron este rol interesado por servir a la comunidad educativa. Expresiones de ellos y ellas fueron:

Las y los directores señalaron que sus estrategias de trabajo las desarrollan con el apoyo del MECD, madres, padres, ONGs, como CAPRI y comunidad educativa en general y en algunos con empresas privadas.

Estas estrategias de sensibilización, están dirigidas a padres y madres sobre la importancia que tiene el enviar a sus hijos/as a la escuela. Asesorando, orientando, facilitando, y promoviendo fraternidad y unidad en el equipo docente mediante capacitación.

Con relación a las y los **asesores del MECD**: Se destacó el rol de acompañamiento e involucrados/as directamente con la enseñanza del curso de pos grado equidad, eficiencia y calidad educativa. Algunas expresiones al respecto: “Brindamos asesoramiento técnico a través de orientaciones y capacitaciones para mejorar los procesos educativos dentro del aula para que sean más eficientes. En este sentido la supervisión y evaluación de los procesos educativos son necesarias para buscar mecanismos que contribuyan al mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de la educación en nuestras escuelas”.

Demostraron un **rol estimulante** para el aprendizaje sobre todo porque contenidos y procedimientos estuvieron abiertos a nuevos cambios de visión ante la problemática educativa, lo que se relaciona con el grado de satisfacción de las necesidades del individuo, de las comunidades en sí.

Un rol responsable al frente de los grupos organizados para elaborar el diagnóstico participativo con otros actores (madres líderes, directores y técnicos de territorio que representan al organismo CAPRI).

Su principal función dirigida al fomento y respeto entre los miembros del equipo de trabajo, pues estaban claras de los riesgos que genera un grupo heterogéneo.

Preocupado por **obtener información veraz**, útil para continuar con sus procesos en la práctica y dar su seguimiento y control a las acciones.

El proceso del diagnóstico participativo, implicó asumir funciones y tareas referidas a su experiencia, compartir información clave para el análisis del mismo, generando espacios de responsabilidades compartidas y articuladas con los otros actores (Directores – técnicos MECD/CAPRI, madres de familia de la comunidad).

Partiendo de un somero análisis de la afirmación de parte del MECD (Ministerio de educación Cultura y aporte) que plantean que la transformación requerida para lograr la calidad de la educación, abre nuevas perspectivas para entender su alcance y significado. Para lograr la educación de calidad debe estar dirigida al cambio de la gestión educativa visualizada para y desde el desarrollo económico, lo que a su vez con lleva a la articulación efectiva de actores claves de la educación.

Desde esta perspectiva mejorar la educación significa:

- Impulsar procesos de profesionalización docente
- Promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas del individuo y de la sociedad²⁸.

Los técnicos /as CAPRI plantean que en la estrategia de intervención aplicada por la institución, define el rol de ellos y ellas como facilitador promotor y de acompañantes en la dirección del paso metodológicos y estratégicos a la organización comunitaria sobre la identificación de la problemática de la realidad educativa, así como de acciones encaminada a la incidencia para la defensa de los derechos de los niños y niñas. Este rol fue desarrollado en el curso.

Ellos y ellas expresan que su rol se realizó en tres fases:

- La primera fue de decisión porque se trataba de organizar, seleccionar a las madres participantes y luego asegurar la conformación de los grupos de trabajo.
- La segunda fase consistió en asesorar, conciliar, promover, facilitar y acompañar el proceso educativo acorde a las necesidades e inquietudes del grupo de trabajo, la misión fue que todos /as los actores analizaran en conjunto la problemática educativa de la niñez
- Y la tercera fase está referida a la continuación de este esfuerzo educativo, ya que en el año 2004, se fue creado un espacio de reuniones con directores y directores, técnicos /as del MECD, CAPRI y madres líderes, en este espacio se analizaron los avances en los procesos educativos para alcanzar una mayor calidad.

2.1 Factores facilitadores y obstaculizadores

Factores Facilitadores:

Las madres reconocen algunos factores facilitadores de este proceso educativo, uno de ellos es el entusiasmo y la voluntad de participación en esta experiencia novedosa en el ámbito

²⁸) Tomado del contenido *La calidad de la educación desde una perspectiva nacional y local desarrollado en el curso de post grado equidad, eficiencia y calidad educativa.*

universitario que ha sido un espacio importante para el encuentro de saberes de los diferentes actores.

En este particular las experiencias prácticas de las madres en estos procesos educativos, constituye un factor facilitador, pues permitió el acercamiento de ellas con los otros actores participantes en el curso, para analizar y entender la problemática educativa de la niñez. Según las madres este acercamiento se dio más a lo interno de los grupos de trabajo cuyo propósito fue; la elaboración del diagnóstico participativo.

Los grupos de trabajo facilitó que las madres compartieran la situación real del niño /a, y que aprendieran nuevos conocimientos teóricos y metodológicos de la educación con; Equidad, Eficiencia, Calidad de los centros educativos.

Este espacio de reflexión práctica contaba con mecanismo de reuniones semanales, división del trabajo, orientación de personas con experiencia (catedrática, técnicos MECD – CAPRI) lo que condujo la discusión y un mejor análisis. En este sentido, también contribuyó el apoyo familiar que tuvieron las madres para poder asistir a estos encuentros, ya significó una gran inversión de tiempo y de responsabilidades.

Un factor facilitador fue el análisis sobre las aperturas a nuevas modalidades de estudios en los centros que lo requieren, Según las madres, este aspecto facilitó identificar los elementos claves de la investigación.

Las madres refieren que el curso las hizo sentirse importantes, sentir el aprendizaje como un gran reto para el desarrollo pleno de las propias capacidades, en el mejoramiento de la calidad de vida, toma de decisión y la posibilidad de continuar aprendiendo, participando y asumiendo responsabilidades frente a la temática educativa de niños y niñas.

Resulta muy positivo comprobar que la educación está íntimamente ligada al desarrollo y futuro de la sociedad, se identifica el variado número de iniciativas que están haciendo las comunidades; una especie de educación complementaria cada vez más cercana al núcleo escolar, pues han desarrollado programas alternativos de educación y consolidando aspectos de las múltiples necesidades educativas²⁹.

Por su parte las y los directores (as) de los centros educativos señalan como factores facilitadores los siguientes:

Haber contado con el permiso del MECD sector oriental, para asistir a los encuentros y sesiones del trabajo en grupo, constituyó un factor facilitador ya que los dispuso al intercambio de experiencia con otros actores y asumiendo funciones que contribuyera a la equidad, eficiencia y calidad de la educación:

“La capacidad técnicas de trabajo de todos los miembros, el contar con documentos necesarios y otros”.

Durante el curso los (as) directores /as identificaron como factor positivo los Valores fomentados por los catedráticos como: Actitud positiva, disposición compañerismo, fraternidad, hermandad,

29) Tomado del tema comunidad educativa hacia un nuevo concepto incluido en el libro Educación en Concertación. Escrito por el Doctor Juan Bautista Arrien.

“Deseos de aprender, lealtad, aliento en algunas ocasiones para levantar el desánimo de Integración a los grupos”.

“La comunicación durante los trabajos en equipo y la puesta de ideas en común”.

“Ayuda mutua de los tutores”.

“Disposición de las y los participantes en el trabajo”.

“Las buenas relaciones humanas entre dirección, docentes y padres de familia”.

“Hubo disposición para trabajar fuera de los horarios facilitando la solidaridad y /o unidad de grupo”.

pedagogía, responsabilidad, cooperación, superación, responsabilidad, solidaridad y beligerancia. Algunas expresiones de los directores y directoras:

Desde las y los **asesores /as del MECD** mencionan como factores facilitadores:

Las políticas están incentivando la presencia y acción de la sociedad civil a favor de la educación, que supone interacción activa y sostenida de la educación en los distintos espacios sociales de un país ayuda a sintetizar el hecho y finalidad educativa desde una perspectiva sugerente, comprensiva y válida. El MECD la sintetiza en “Una educación para la vida”³⁰.

La dinámica del curso facilitó el proceso de aprendizaje de los indicadores enriqueciendo el análisis de la calidad y eficiencia educativa, reconociendo que no basta con el logro del acceso escolar sino que hay que continuar con el esfuerzo centrada en la calidad educativa.

La visión educativa de las asesoras del MECD estuvo referida a crear las condiciones y nuevas oportunidades de profesionalización y en abrir el espacio para que todos /as los actores pusieran el interés en la puesta en práctica del análisis de la realidad educativa de los niños y niñas y alcanzar mayores esfuerzos en la búsqueda de alternativas de solución.

En esta dirección las asesoras consideran que la sed de aprendizaje generó cambios en la aplicación de estos nuevos conocimientos como formas de estrategias institucionales.

Los técnicos /as de CAPRI: Plantean que el caminar y la experiencia de trabajo desarrollado por el organismo constituye un eslabón importante por ser portador de esta nueva experiencia, en conjunto con Save The Children Noruega que financió este proceso. IDEUCA (Instituto de Educación de la UCA) completa este esfuerzo, ya que aceptaron contribuir con esta propuesta mediante la instrucción pedagógica del curso.

Otro elemento facilitador que plantearon es la disposición, experiencia y aprendizaje personal, hizo posible mantener constantemente el sentido de la responsabilidad y entrega en este trabajo, más allá de lo investigativo, ya que gira alrededor de estrategia en la construcción de la calidad de la educación.

30) Tomado del tema Educación para la vida incluido en el libro Educación en Concertación.
Escrito por el Doctor Juan Bautista Arrien.

Los técnicos /as expresaron que la veracidad de la información facilitó el aprendizaje y el intercambio de experiencia. Se obtuvo la siguiente información: Datos del censo, matrícula inicial, final, documentos consultados entre ellos; inventario de la infraestructura de las escuelas, registros académicos, expedientes de los docentes.

Factores obstaculizadores y cómo los enfrentaron.

Las **madres** expresaron que al inicio del curso tenían el temor de asumir el papel de estudiantes ubicadas en el mismo grupo de directores/ as, técnicos del MECD y de CAPRI. Su bajo nivel académico, provocó dudas e inseguridad en sí mismas.

Su experiencia práctica facilitó su dominio en expresarse, preguntar y aprender, quizás no con el mismo ritmo de los demás participantes, pero tuvieron oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos y metodológicos para conocer de la Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación.

Durante la realización del diagnóstico fueron aclarándose y descubriendo lo que encierra cada una de estas variables, a ello se suma la solidaridad sentida, que fue surgiendo como grupo. Expresaban “hasta ahora quedé clara de qué se trata”

Se encontró la limitante que dos de las madres no participaban por problemas familiares. Siendo obstáculos para el desarrollo de su aprendizaje, pues la causa es referida al machismo que existe a lo interno del hogar. Estas madres en muchas ocasiones fueron discriminadas verbalmente por sus familiares como las siguientes:

“¿Para qué vas a estudiar?”

“No tiene sentido”

“No tenés nada que hacer”, sin embargo, su motivación por el aprendizaje hizo posible poder llegar al final del curso.

Esta es una limitante que en general suele presentarse en las relaciones entre los géneros, sin embargo, en esta experiencia también las madres se empoderaron y han sentado las bases para la sensibilización de su pareja en función del mejoramiento de relaciones de equidad entre hombres y mujeres, de allí que ellas lograron mantenerse y concluir, estos son retos que a diario viven las madres de familia, por lo que también hay que trabajar estos temas en los procesos de capacitación con todos los actores y que a su vez, se vea expresado en el modelo educativo que se ha iniciado.

Por su parte las/os **directores (as)** refieren que al inicio del curso no hubo articulación, ya que en algunos momentos se percibía poco interés por el curso, puntos de vista diferentes, pero después se superó mediante las experiencias de ellos en cuanto a conocimientos teóricos y a la experiencia práctica que compartieron las madres con ellos y ellas.

Se pudo percibir que tanto las madres como las y los directores tenían temores y tensiones que se manifestaban de indistintas maneras, luego se fueron modificando en los grupos de trabajo.

Las y los directores mencionan que “Al principio había poca comunicación, ya que era la primera vez que los sectores estaban juntos en un postgrado” identificaron que “a las madres les afectaba pensar que los directores tenían más preparación en cuanto a los niveles de la educación”

Otros factores obstaculizadores que expresaron fueron:

“Ambiente un poco tenso, poca comunicación, temor a causar molestias, poca interrogación de padres, directores/ as y técnicos/ as”

“Al inicio las relaciones eran un poquito frías, por lo que no nos conocíamos”.

“Las relaciones eran sencillas, sin confianza y sin integración”

“Posteriormente las relaciones fueron muy buenas”

“Pienso que superarse fue difícil por las formas en que a veces se dicen las cosas”.

“Se presentó dificultad en algunas personas que creían que solo ellas sabían y no dejaban actuar a los otros””.

“Hubieron inconvenientes y se lograron superar con diálogo”.

“En algunos casos fue pasivo, con poca motivación y en otras cosas imponiendo sus criterios sobre todo si la persona ocupa cargo técnico”

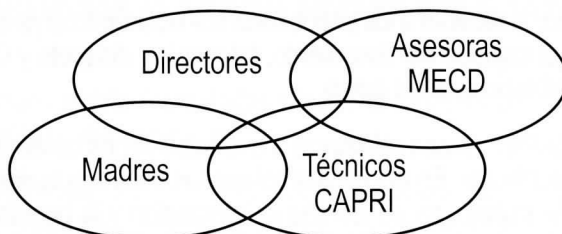
“En algunos casos había desconocimiento y problemas de Interrelación”.

Cambios al final del curso. Las directoras y directores expresaron que:

“Hubo mayor integración, quizás por darnos cuenta que tenemos que apoyarnos entre sí”

“No podemos decir que fue el 100% pero se logró que se diera una relación cordial en función del trabajo”.

Iniciando un proceso de articulación entre actores / as



“De fraternidad, unidad y solidaridad”.

“Relaciones de confianza, amistad y solidaridad”

“Salimos con mucho entusiasmo”.

“Un cambio total, en la visión de la calidad de educación”.

“Un cambio total, conocimos nuevas estrategias para aplicarlas en el centro”.

“Al final las dificultades fueron superadas por que los expositores lograron establecer los puntos de convergencia entre los participantes”

“Todo aprendizaje que se comparte es bueno para construir la practica que realizaron en el caso especial del curso, me ayudo a clasificar estos conceptos para nuestro desempeño”.

“El curso nos brindó herramientas que desconocíamos para ejercer nuestro trabajo”

“Mejorar nuestra función, lo cual hoy facilitan el trabajo con mayor eficiencia”.

“Si, ha contribuido al mejoramiento del desempeño de mis funciones, mejorando la calidad y eficiencia de la educación en el centro”

“Contribuye a la reflexión sobre las condiciones de igualdad y compromisos de todas las personas involucradas en el proceso”

“Si porque nos han creado una visión de integración, calidad eficiencia en el colegio y posteriormente se multiplicará hacia maestros(as).

“Me ayudó al crecimiento profesional y aplicar la teoría”

“Contribuyó a una mejor administración de la educación”.

Las y los directores señalaron otros factores obstaculizadores como; El poco tiempo para el trabajo de grupos, el contexto coyuntural, con el tema del 6%, ya que por un momento, se desmotivaron para asistir a las clases por el riesgo que significaba abordar buses de ida y regreso a sus casas.

Las asesores (as) del MECD: Plantean que la participación de varios actores incidió directamente en el proceso educativo del curso por que cada quién actuaba por sus propias concepciones metodológicas, políticas y estrategias, esto es positivo, pero estas acciones realizada habían sido sin una adecuada y efectiva coordinación. Creando al inicio una relación distante entre madres de la comunidad y directores de los centros de estudios.

Otro factor obstaculizador lo refieran a los pocos recursos económicos ya que la mayoría eran de escasos recursos para el copiado del documento, fotocopias, disquete y CD entre otros, dentro de las formalidades establecidas en el curso.

Los/ as técnicos/ as CAPRI: Hacen referencia a que hubo pocos contenidos de relaciones humanas y de manejo de conflictos. En el inicio las relaciones distantes tuvieron sus repercusiones a lo interno del grupo de trabajo, no se lograba la integración y la puesta en común porque la experiencia acumulada era independiente cada cual desde su responsabilidad.

El contenido sobre gestión educativa que a criterio de los /as técnico era uno de los más importantes sin embargo, no se logró profundizar más, sobre el camino que todos debemos seguir comprometido por lograr una educación de calidad, y contribuir a la reducción de la pobreza.

3. Pertinencia de los contenidos del curso

3.1 Factores Facilitadores y Obstaculizadores

Factores Facilitadores: Principalmente en el año 2003-2004, la comunidad, centro educativo, organismo CAPRI e institución MECD vienen trascendiendo hacia una mayor articulación como actores claves. Es en este sentido que los contenidos del curso los lleva a una relación aún más cercana frente a una problemática real, la situación de la niñez.

Haciendo una referencia a las unidades didáctica del curso que fueron:

Unidad	Contenidos
Primera	Compromisos globales y nacionales sobre la educación: Realidad y perspectiva
Segunda	Primera y segunda parte. Métodos y técnicas de diagnóstico educativo y propuesta de intervención
Tercera	La educación como un derecho y un deber. La equidad de la educación. Análisis de la equidad en la educación en el ámbito local: Análisis de los datos del censo en 22 barrios del DVI. Managua.
Cuarta	La calidad de la educación desde una perspectiva nacional y local. Análisis de la equidad de los servicios educativos de los centros educativos de las comunidades participantes.
Quinta	Análisis de la eficiencia en la gestión de la educación; primera y segunda parte. Los procesos de descentralización y participación educativa en el Distrito VI Managua.
Sexta	Experiencias educativas dirigidas a mejorar la equidad, calidad y eficiencia de la educación.
Séptima	Programas de fortalecimiento de la equidad, calidad y eficiencia desde el nivel comunitario.

Los actores coinciden que en los niveles de aprendizajes alcanzados en el curso estuvieron centrados en las cinco primeras unidades; las recuerdan más, vinculan la teoría con la práctica y plantean algunas perspectivas en esfuerzos centrados a niveles local y otros en el ámbito nacional

A continuación presentamos estos contenidos y la forma en como los actores vinculan el sentido práctico que generó esta nueva experiencia.

Todos los actores refieren que los contenidos significativos que profundizaron su aprendizaje en cuanto a la equidad y calidad es el Derecho de la educación de la niñez. Que marca el enfoque

centrado en la niñez, argumento legal de su trabajo y ubica el contexto de la situación que están enfrentando los niños y niñas, las familias y la comunidad; en la escuela en el cumplimiento de los roles como co-responsables de la garantía del derecho a la educación.

El tema de la Equidad en educación, les permitió entrar en el análisis interno del centro educativo identificando sus limitaciones y potencialidades con las que se cuentan, en cuanto a las capacidades instaladas y condiciones, sobre la oferta de modalidades de estudio en correspondencia con las necesidades identificadas y su garantía frente a la igualdad de oportunidades de la población en el acceso a la educación.

Los contenidos también permitieron analizar en conjunto las capacidades pedagógicas, metodológicas con la calificación profesional, las influencias positivas o negativas en las condiciones de aprendizaje relevantes útiles significativos para el desarrollo de los /as estudiantes y de su entorno familiar y social.

En ese sentido, los resultados identificados en el diagnóstico, indican que en 7 escuelas donde se realizó la investigación, todos se encuentran en condiciones desfavorables, carentes de medios y condiciones para una educación de calidad, lo que supone un vínculo en la preocupación mundial por superar la pobreza. Diferentes estudios realizados en el mundo y en nuestro continente demuestra que:

La falta de equidad en educación es la variable que tiene mayor incidencia en la desigualdad del ingreso familiar.

La tasa que tiene un país en índice de escolaridad se correlaciona claramente con la elevación de los niveles de productividad laboral, Siendo la educación un asunto de importancia estratégica nacional³¹.

En las líneas de acción del diagnóstico propuestas por madres, directores y técnicos deja entrever un repensar desde una perspectiva más concreta de tal forma que contribuye a superar la pobreza mediante el accionar. Da respuesta a la interrogante ¿Qué características ha de tener la educación en el centro escolar y cuales son las condiciones en las que esta debe ofrecerse?

En cuanto a la eficiencia; los/ as participantes refieren que los contenidos significativos les facilitó concretar más su experiencia es **el Análisis de la eficiencia en la gestión de la educación, procesos de descentralización y participación educativa en el distrito VI**: De acuerdo al proceso de cobertura y calidad educativa promovida por CAPRI en conjunto con la comunidad identifica que las madres líderes se reúnen con directores de 17 escuelas de primaria del distrito VI de Managua, asesores y técnicos de CAPRI, para planificar, organizar y dar seguimiento a las actividades educativas, en este espacio que se realiza a partir de este año ha facilitado el desarrollo de capacidades principalmente sobre instrumentos legales por ejemplo; La Ley de Participación Educativa y sobre los procesos de municipalización, en este caminar se aproximaron al conocimiento de cómo funcionan los consejos escolares.

El contenido de análisis de eficiencia retroalimentó el conocimiento teórico recibido en estos encuentros, ampliando su visión de derecho. Las madres líderes expresa textualmente.

31) Referencia contenida en el compendio educativo *La educación como un derecho y un deber la equidad*.

- *“Ley de participación educativa nos ofrece para que nos organicemos, nos preparemos e incidamos en la problemática de los niños y niñas.*
- *“Facilita mayor desarrollo y participación democrática para los niños, niñas y los jóvenes, aspirando a una educación de mayor calidad”*

Los directores y directoras plantean que la ley de participación educativa: En parte trate de involucrar a los autores de la comunidad educativa aunque es difícil llegar a alcanzar el consenso en su totalidad.

“Mis funciones las realizo según corresponde con la ley de participación educativa”.

“Leer un poco mas sobre la ley de participación”.

“Todo está basado de acuerdo a las leyes”.

“Porque es tarea de todos mejorar la eficiencia y la calidad de aprendizaje”.

“Mayor conocimiento y aplicación desde el centro”.

“Mayor conocimiento y aplicación desde el centro”

Con la reflexión de este contenido; los actores entran en una fase de análisis sobre las características de la gestión dentro del centro escolar y cuáles son los cambios necesarios que conduce a la responsabilidad de asumir una visión más amplia una educación para todos, concentrados en lograr una concertación sobre los resultados del aprendizaje.

Los directores y directoras expresan que: la gestión escolar:

“Trabajamos junto con los padres de familia para resolver los problemas educativos, administrativos y gestionar proyectos, aunque hace falta mucho camino que recorrer”

En este sentido todos /as se involucraron en un clima de información transparente sobre el aprendizaje dentro de la escuela, motivó el incluir la temática de cómo funcionan los consejos escolares, que tan preparado y consciente se encuentran en sus responsabilidades compartida en la fase investigativo del diagnóstico. Identificando poco a poco un plan de mejoramiento para la reducción en la deserción y repitencia, la necesidad de democratizar la vida del consejo escolar contar con la aplicación de proyecto educativo del centro, y de ampliar su nivel de capacidades, y del fortalecimiento en la gestión local³². Estos puntos planteados como líneas de acción constituyen un eslabón importante en la construcción hacia un nuevo modelo de descentralización educativa nacional.

Los actores también refieren que el contenido que facilitó más la asimilación teórica - práctica es La calidad de la educación desde una perspectiva nacional y local: Análisis de calidad de los servicios educativos de los centros educativos de las comunidades participantes. Refieren textualmente:

32) El plan de mejoramiento está incluido en las líneas de acción último acápite del diagnóstico elaborado con los distintos actores.

Las madres por su parte expresan *“Este fue el contenido en la cual se basaba toda la investigación, la metodología de este profesor Juan Bautista, me impresionó porque manejaba al grupo utilizando ejemplo prácticos.*

“Los mensajes me despertaba más el interés por aprender, siento que con él realmente he aprendido”

Este contenido hizo posible la propia construcción conceptual como base para trabajar el diagnóstico donde se hizo énfasis en: Educación para todos, Equidad, Eficiencia, calidad y diagnóstico participativo.

Compromisos globales y nacionales sobre la educación: Realidad y perspectiva. El concepto de Educación para todos llevó a que cada actor /a identificará ¿Cómo su rol se encontraba reflejado de forma más práctica en los avances de la reforma educativa en cada modalidad de estudio?

Estas modalidades son promovidas por esfuerzo de la comunidad, centro educativo, MECD - CAPRI (preescolar, primaria, secundaria, carreras vocacionales – técnica y en las especialidades de extra- edad y programa de alfabetización.

Esta experiencia motivó el interés por seleccionar, Qué modalidades de estudio se incluiría en el análisis del estudio investigativo, con el único propósito de reforzar el sistema educativo desde la comunidad y dentro de la escuela, y ampliar desde una visión restringida a una más amplia en la que se plantea una educación incluyente dirigida a niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del aparato escolar, que dura toda la vida y se inicia con el nacimiento, no se mide por el número de años de estudio de certificado, sino por lo aprendido efectivamente, que garantiza la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y que involucra a todos los ministerios e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas³³.

Otro contenido facilitador que refieren es sobre: Métodos y técnicas de diagnóstico educativo y propuestas de intervención. La metodología de este contenido facilitó el trabajo de campo y/o investigativo del diagnóstico participativo, basada en la construcción de una matriz metodológica para trabajar las variables esenciales equidad, eficiencia y calidad educativa.

El trabajo de campo contribuyó a la articulación entre actores, y se profundiza más la práctica de conceptos sobre variables e indicadores de estudios en el entendido de una matriz metodológica consensuada por los participantes, convirtiéndose en un instrumento accesible práctico, la cual ordena los objetivos, variables e indicadores desprendiéndose de estos últimos el ítem o preguntas para los instrumentos de recolección de información, utilizando diferentes para la fase de investigación así como las preguntas indagatoria que daba salida a la interpretación crítica del diagnóstico. (Ver matriz metodológica en anexo # 2)

Material de estudio utilizado durante el curso.

El inicio de una interacción entre actores y actoras involucradas en los procesos educativos, sensibles a la problemática de la niñez y la adolescencia para mejorar las condiciones de estudio.

33) Notas tomadas del documento de estudio del curso de post grado equidad, eficiencia y calidad educativa “Educación: Realidad y perspectiva.

También refieren que durante el curso se logró el sentido humano y solidario ante problemáticas de salud de algunas personas participantes en el curso. A continuación algunas expresiones. *“De forma unida oramos al señor pidiendo por sanación” Llevamos a una personas con problema de presión al centro médico de la UCA. “Visitamos a enfermos en el hospital y en su casa domicilio”.*

Otra experiencia compartida fue la iniciativa para brindar reconocimiento a los catedráticos y tutoras del trabajo de campo del diagnóstico, realizado mediante un evento cultural – artístico de niños y niñas del centro educativo República de Argentina y de la comunidad Anexo a Villa Venezuela y entrega de obsequio a cada catedrático por el profesionalismo e interés mostrado durante el curso.

Los factores obstaculizadores y cómo los enfrentaron: Los actores /as plantean los siguientes factores obstaculizadores;

Nivel académico: De entrada enfrentaron retos en el curso por que se trataba de un grupo heterogéneo sumado a las diferencias en la experiencia frente a la educación, una de las limitantes en la visión amplia frente a este proceso fue la posición que ocupaban los distintos actores. En este sentido uno de los directores mantenían centralizada la información, planteaban que pertenece al centro educativo, y colocado desde su autoridad como ministerio de educación en algunos casos ellos trabajaron los indicadores de la tasa de escolaridad, infraestructura, retención, sobre vivencia académica.

Metodología aplicada: El método y técnica aplicada en la temática de manejo y negociación de conflictos, fue excelentes técnicamente, sin embargo, las /los participantes no mostraron interés o conciencia de la importancia que tiene sus relaciones cotidianas desde la comunidad educativa. Esta dificultad se compensó con otro tema relacionado “Liderazgo y gestión educativa”, ya que se identificaron los roles y responsabilidades asumidas tanto como madres, directores y técnicos.

Exigencia del curso y cumplimiento de sus responsabilidades individuales: Algunas madres a pesar de gran disposición frente al cumplimiento del curso presentaban la dificultad de inasistencia o llegadas tarde al curso por lo que tenían que asumir la responsabilidad del hogar. Una madre expresó:

“Yo me levanto a las 4 de la mañana, dejo la comida hecha a mi marido y a mis hijos y me vengo corriendo para poder llegar y aprender”

Por parte de las madres, directores y técnicos de CAPRI referían las siguientes expresiones:

“Me gusta el curso pero se hace difícil cumplir con el trabajo, con el curso y con el trabajo de campo, el tiempo no nos alcanza”.

“El logro de este cumplimiento fue debido a la entrega e interés por obtener un reconocimiento académico pero principalmente por la sed de aprendizaje y el continuar el trabajo educativo con los niños y niñas”.

Dominio de términos, cada actor desde su experiencia: Al inicio se encontraba limitantes en el manejo conceptual principalmente por parte de las madres líderes, pues su experiencia es más práctica que teórica, momento en el cual avanzaban más los directores de centros escolares. En este sentido, la fase investigativa conceptual fue esencial ya que los actores lograban la concertación para el análisis del diagnóstico, identificando todos aquellos referidos a las tres grandes variables (Equidad, Eficiencia y Calidad).

Producto de esta experiencia se **reconocieron cambios** en cuanto a un mayor manejo conceptual, ejemplo de ello; el término de censo únicamente, trascendiendo al de diagnóstico participativo con equidad de género, de acceso y cobertura a equidad de la educación, de promover a los niños y niñas al siguiente año cambió al término eficiencia educativa. En este sentido fue oportuna la sistematicidad del trabajo de campo orientado, la metodología en el desarrollo de las clases y en la defensa del trabajo, en este último aspecto, se tomó la decisión de que todos los miembros de los grupos experimentaran la defensa del trabajo investigativo en la cual se observó principalmente el desenvolvimiento tanto de las madres líderes en el manejo de términos y dominio de la temática, como el de los demás actores /as.

Se observó también que en uno de los conceptos más importante es la defensa de los derechos, al respecto existen diferentes formas de interpretación, los directores por su parte consideran que el instrumento legal del Código de la Niñez y la Adolescencia es débil y la lógica debe ser unir esfuerzo en la construcción de más centros reformativos, que no existan tanto delincuentes en la calle, las madres tienen otra consideración la práctica les ha provocado la necesidad de realizar acciones preventiva educativas, recreativas y deportivas que les ayuda las familias de los jóvenes propenso a la delincuencia juvenil. Al respecto no se logró profundizar más en la temática por que el conferencista no completó su tema por problemas de enfermedad.

Aplicación de conceptos o contenidos en la elaboración del diagnóstico: De acuerdo a la revisión documental identificamos las siguientes dificultades; Confusión entre variables, correspondencia entre variables e indicadores, subvariables, correspondencia de línea de acción con las recomendaciones del diagnóstico. En este sentido, los /as participantes refieren que aún continúan el proceso de seguimiento de la investigación que consiste en la retroalimentación de experiencia y aprendizaje para profundizar en los contenidos.

Elaboración del diagnóstico: Los participantes plantean que el tiempo fue muy corto y aunque había disposición, las participantes se encontraban con otras afectaciones provocando tensiones. Sin embargo, mostraban espíritu positivo e interés por prepararse en la defensa del trabajo.

Carencia de los medios: (computadora, papelería etc.) para realizar el trabajo por lo que algunos optaron por pagar a persona con equipo disponible que les facilitara la copia del documento. Otro factor es referido a las pruebas aplicadas, en algunos casos fueron seleccionados los mejores alumnos para aplicar a la prueba.

6. Lo que aprendimos de la experiencia

Los actores /as participantes del curso en la fase evaluativo del curso identificaron las siguientes lecciones aprendidas:

“Con este esfuerzo educativo se ha iniciado un proceso de acercamiento más integral de cara a la problemática educativa desde las comunidades y a partir de ello poder establecer acciones de conjunto y mutuo acuerdo para optimizar el desarrollo de la equidad, la eficiencia y la calidad de la educación en el ámbito local”.

“Valoramos que la articulación de los diferentes actores en este modelo educativo se ha iniciado con una actitud de disposición. Se han dado los primeros pasos para lograr una buena articulación de los diferentes actores, se necesita fortalecer este esfuerzo que nace con este diagnóstico hay una actitud positiva ante la situación educativa encontrada que consiste en disponer intereses propios para pensar en la colectividad y principalmente disposición al trabajo coordinaciones en conjunto ante poniendo los intereses de los niños y niñas”

“Valorar la importancia sobre la integración de todos los actores en el desarrollo de una educación de calidad hemos analizado en los resultados de la investigación que lo ideal sobre todo es la participación de los padres de familia después el estado y la empresa privada”.

“Esta experiencia ha permitido tener una mayor visión de nuestro rol y compromiso para incidir y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa”

“Estamos conscientes que debemos organizarnos con toda la comunidad educativa, buscar soluciones a los problemas escolares, sin organización no podrá salir adelante la niñez de las comunidades”.

“Conscientes de asumir el reto como propio tomando en cuenta nuestra proyección de servicio social, también canalizar el cumplimiento de las líneas de acción expresadas en nuestra propuesta de intervención, aunando esfuerzos para lograr la mayor participación e integración de la comunidad educativa y sociedad civil organizada”

7. Conclusiones

De acuerdo a los roles identificados, las madres, directores/as, técnicos/as y asesores/as del MECD - CAPRI señalan que su estrategia principal es la articulación de los diferentes actores como corresponsables de una educación integral, de allí que hay coincidencia en la estrategia de trabajo que vienen impulsando los diferentes actores involucrados en el proyecto CAPRI, que supone la participación del desarrollo de personas que va más allá de las aulas. Educar no solo es transmitir conocimientos, educar es también desarrollar capacidades de las personas que respondan a su realidad educativa.

- El rol identificado en las madres líderes denota el énfasis educativo enmarcada en la base de la familia y comunidad, que representa el entorno cultural más cercano al niño /a.
- En las opiniones de las madres, directores /as, técnicos /as, y asesoras el MECD. Se percibe que en su quehacer comunitario vienen trabajando procesos vinculada a las variables de Equidad, Eficiencia y Calidad educativa, ajustada a una estrategia de intervención construida con el acompañamiento de CAPRI.
- Los distintos actores promueven el acceso y permanencia de los niños y niñas para que obtengan una oferta de calidad que les posibilite poseer conocimientos significativos que supere el círculo vicioso de la pobreza. Su quehacer, ha estado centrada en una educación para todos, ya que amplía la visión integral, cubriendo las modalidades desde preescolar hasta la especialidad de la educación para adultos, propósito principal para que nadie se quede sin estudio. Pero cada actor lo ha realizado de manera independiente, es decir cada cual desde su propio rol y espacios dentro del sistema educativo.
- La niñez y la adolescencia y su problemática concreta de la educación se convierten en un factor integrador de los diferentes actores que tienen incidencia en las comunidades. Es un eje que tiene capacidad de aglutinar voluntades para desarrollar acciones a su alrededor.
- Seguramente los esfuerzos o acciones independientes fueron necesarios en el núcleo de las instituciones u organizaciones preocupados por esta problemática en un momento dado, sin embargo la misma dinámica ha ido generando la necesidad de enfrentar juntos la realidad que es cada vez más compleja y crítica tanto en las realidades locales como las nacionales, hoy esto se convierte en un gran reto para el cual se están empezando a plantear y desarrollar nuevas estrategias.
- La muestra de articulación de actores como en el caso de la experiencia de CAPRI, MECD, IDEUCA, Comunidad y Save The Children, Noruega se constituyen en una experiencia novedosa dinamizadora de procesos educativos que debe continuar.
- Conocerse para coordinarse y desarrollar acciones en conjunto es una estrategia metodológica importante como vía para lograr acciones integrales con mayor incidencia en el logro de la Eficiencia, Calidad y Equidad en la Educación.

- Estos procesos de construcción plantean múltiples dificultades, sobre todo de orden cultural, ya que se arrastra una carga de tradiciones y costumbres hacia modelos tradicionales en la educación de la niñez y la adolescencia donde la familia y la escuela han jugado un papel importante, en el marco de esos modelos, probablemente, es allí donde se presentan mayores dificultades contra los viejos hábitos que conducen a la pasividad y reproducción de las normas que rigen la sociedad patriarcal.
- Las líneas de acción elaboradas por los actores sociales en el curso de esta experiencia en pro de la Equidad, eficiencia y Calidad de la Educación se constituyen en la base de un plan conjunto que contribuya a la Educación para todos y todas.
- El proceso de diagnóstico participativo, implicó asumir funciones y tareas referidas a su experiencia comunitaria, compartir estas informaciones clave para el análisis del mismo, lo que implicó un espacio de co- responsabilidades compartidas y articuladas con los otros actores (Directores – técnicos MECD/ CAPRI y Madres)
- Los actores /as consideran; que los contenidos fueron significativos facilitando la reflexión desde la práctica comunitaria, pasando por los roles / funciones de cada actor a la articulación de los mismos de una manera práctica, que apunta a la construcción de un modelo de educación con visión amplia y que conlleva no dejar hasta aquí este proceso, sino que continúa hacia una mayor articulación y esfuerzo frente a la educación. Constituye también la validación del trabajo encaminada a la estrategia de intervención aplicada en la comunidad y acompañada por el organismo CAPRI.
- Los contenidos recibidos en el curso les permitieron hacer un análisis de la educación convencional donde el docente era el único en clase, ahora reconocen una visión más amplia o educación para todos y se incluyen como “actores de nuestra propia educación” En su caso reconocen que los contenidos recibidos en el curso, fortalecen el trabajo de la dirección, ya que están en proceso de cambio para la formación integral (nuevas ideas, razones, pensar, actuar y analizar) al hombre del futuro, además porque dan pistas para analizar y procurar no dejar sin matrícula a niños que viven cerca del centro, lo que implica la necesidad de hacer lo posible junto con los docentes para que haya Calidad y Eficiencia en la educación del centro, a continuación algunas expresiones:
- Los actores y actoras de este proceso educativo avanzan hacia un “Hacia un modelo educativo basado en la realidad de la niñez y adolescencia, con visión de educación para todos /as, compartida, más allá de las aulas, construida con la participación de todos los actores claves de la educación; la comunidad, los docentes, madres, padres y estudiantes. Que responda a una educación de calidad, y eficiencia de los procesos de enseñanza productiva tanto para los niños /as como para su familia.

8. Pista de continuidad

1. Puntualizar los indicadores referidos a la equidad y derivar las actividades correspondientes a fin de precisar el avance en el modelo educativo promovido por CAPRI
2. Dar a conocer los resultados del diagnóstico a la comunidad educativa, a través de encuentros o reuniones para conocer y validar la información y apropiarse de la misma, de tal manera que la puedan utilizar en el desempeño de sus roles y puedan contar con los insumos básicos para la planificación de los centros escolares.
3. Promover el liderazgo del Consejo Directivo escolar del centro a fin de cumplir con la política de mayor acceso y cobertura a la población en edad escolar de la comunidad que demande el servicio educativo del centro,
4. Sensibilizar al consejo directivo, consejo de dirección, docentes e institución MECD sobre la importancia de discusión y ajustes a estas propuestas de líneas de acción a fin de que puedan ser utilizadas tanto para el proceso de planificación como para el mejoramiento de su quehacer educativo. La discusión puede girar alrededor de los siguientes aspectos:
 - Incentivar y reconocer socialmente el trabajo de las y los docentes como elemento fundamental en la relevancia de los aprendizajes
 - Identificar las asignaturas con más bajo rendimiento académico para elaborar planes remediales
 - Elevar progresivamente los parámetros cualitativos de la educación primaria, especialmente en las asignaturas de lectura, escritura y aritmética.
 - Efectuar reuniones entre docentes, padres y madres de familia, para analizar y tomar compromisos frente al desempeño de sus hijos o hijas (Comités organizados en la comunidad)
 - Desarrollar los intercambios de experiencias como espacios de reflexión y análisis del quehacer educativo que les permita la actualización y retroalimentación.

- Definir en conjunto estrategias para reducir el abandono escolar promoviendo acciones y compromisos con educandos, docentes, madres y padres de familia.
 - Formular y gestionar proyectos pedagógicos y de infraestructura que fortalezcan la calidad del centro, considerando la información de los diagnósticos donde se explicita la situación de los centros.
 - Capacitar a los padres y madres sobre la ley de participación educativa, para promover en ellos una integración plena y consciente y con conocimientos en pro de facilitar el desarrollo de la calidad educativa.
 - Efectuar análisis sobre los resultados de la supervivencia académica del sexto grado de cada año, a fin de ir midiendo los niveles de permanencia de los estudiantes a lo largo de un plan de estudio.
5. Definir en conjunto con los diferentes actores, estrategias de coordinación con organismos e instituciones a fin de mejorar la capacidad física del centro que permita el mejoramiento de la calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación
6. Promover asesorías puntuales de planificación participativa que podría iniciarse con la preparación de representantes de los diferentes sectores y que éstos posteriormente realicen un trabajo de réplicas en los centros con la participación de la comunidad educativa.

9. Bibliografía citada y consultada

- Arrien, Juan B. ... [Comp.]. 2004. Compromisos globales y nacionales sobre la educación básica: realidad y desafíos. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Arrien, Juan B. ... [Comp.]. 2003. Compromisos globales y nacionales sobre la educación básica: realidad y desafíos. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Cano García E. 1998. Evaluación de la calidad Educativa. Citado por G.C. s.f. El renovado interés por la calidad educativa. [en red] disponible en: <www.educacion.idoneos.com/index.php/331828> Acceso 01.03.05.
- De Castilla U., Miguel ... [Comp.]. 2004. Métodos y técnicas de diagnóstico educativo. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- De Castilla, Miguel... [Comp.]. 2003. Métodos y técnicas de diagnóstico educativo. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Delval, Juan. 2001. Aprender en la Vida y en la Escuela. Madrid: Edic. Morata. S.L.
- Gómez Franco, Julio César. 1997. Calidad Educativa y mejora continua. [en red] disponible en: <www.monografias.com/trabajos11/artpmon/artpmon.shtml> Acceso 01.03.05.
- Kepfer, Rodolfo. 1995. Aprender siendo, ser enseñando. Guatemala: Universidad de San Carlos / IIME
- Lucio Gil, Rafael ... [Comp.]. 2004. La calidad de la educación desde una perspectiva integral: políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y su concreción municipal. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Lucio Gil, Rafael ... [Comp.]. 2004. La descentralización de la educación como eje dinamizador de la participación social y la sostenibilidad de las políticas educativas. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Lucio Gil, Rafael ... [Comp.]. 2004. La equidad en la educación del país: situación de las políticas educativas referidas a la equidad en el nivel nacional y del municipio. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Lucio, Rafael... [Comp.]. 2003. La descentralización de la educación como eje dinamizador de la participación en la sostenibilidad de las políticas educativas. Managua: IDEUCA / Save The Children Noruega.
- Ocampo Floréz, Esteban. Corrientes Pedagógicas para iniciar la aproximación. En Ospina, Héctor Fabio y Alvarado Sara Victoria [Comp.]. 1999. Educar El desafío de hoy. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rivero, José. 1998?. Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. (Fotocopia). Niño y Dávila Editores.

Tonucci, Francesco. La investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar o aprender?. 1999. Segunda Edición. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Centro de Apoyo a Programas y Proyectos, CAPRI. Documentos varios: Sistematización de preescolares comunitarios.

"Estrategia de intervención por componente y sujeto" 2002

"Perfil del curso del post grado Equidad Eficiencia y Calidad Educativa" 2004

"Convenio del proyecto del Curso de post grado Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa" 2004.

Proyecto de postgrado Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa. Documentos varios.

"TUTORIA. Informes de tutorías realizada en la elaboración del diagnóstico Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa". 2004

"TUTORIA. Auto evaluación realizada por los actores y actoras participantes del Curso de Post grado Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa". 2004

"Diagnósticos participativos con enfoque de género Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa". 2004

Instituto de la Educación de la UCA, IDEUCA, documentos varios:

"La calidad de la Educación desde una perspectiva nacional y local; Análisis de Calidad de los servicios educativos de los centros educativos de las comunidades participantes. Unidad IV". Juan Bautista Arrien, Ph. D, Josefina Vijil G. Ph. D. 2004

"Análisis de la Eficiencia en la gestión de la educación. Los procesos de descentralización y participación educativa en el Distrito VI (Managua) Unidad V". Juan Bautista Arrien, Ph. D, Josefina Vijil G. Ph. D. 2004

"Compromisos globales y nacionales sobre la educación: Realidad y Perspectiva. Unidad I". Juan Bautista Arrien, Ph. D. 2004

"La Educación como un derecho y un deber: La Equidad. Segunda Parte". Juan Bautista Arrien, Ph. D. Rafael Lucio Gil, Ph. D. 2004

"Métodos y técnicas de diagnóstico educativo y formulación de propuestas de intervención. Unidad II Primera, segunda y Tercera parte". Guiomar Talavera Msc. 2004

"Análisis de la Eficiencia en la gestión de la Educación- Gestión y administración Escolar desde una perspectiva de liderazgo e innovación. Unidad V. Segunda parte" Rafael Lucio Gil, Ph. D. Juan Alamo, Lic. 2004

"Educación en concertación" Juan Bautista Arrien Ph. D. Managua, Nicaragua 2004.

Anexos

Primera parte

Anexo 1

Curso “Investigación-Acción: Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa”

1. Antecedentes

La actividad que realizan las instituciones y organizaciones dedicadas a la educación es cada vez más exigente, por cuanto requiere estar en consonancia con las demandas que la globalización y el desarrollo del país exigen.

Los técnicos, profesores y promotores que desempeñan sus labores en el ámbito de la educación formal y no formal sienten, cada vez con mayor intensidad, la brecha que existe entre la formación y capacitación que han recibido y las exigencias que conlleva la tarea educativa. La resistencia a cambiar sus maneras de pensar y actuar en el campo educativo, evidencia las dificultades que tienen para comprender la dinámica de estos cambios y exigencias.

El enfoque de la investigación educativa convencional ha intentado indagar y resolver los problemas prácticos de la educación, delegando esta tarea a investigadores externos, que han venido imponiendo los resultados de sus investigaciones a quienes, desde la práctica educativa, vivencian los problemas reales. Este paradigma ha dado paso a un enfoque comprensivo de la investigación, en el que los profesores y promotores se empoderan, ocupando un lugar privilegiado en la investigación y redefinición de sus prácticas educativas.

La **Investigación - Acción** se ha convertido, en las últimas décadas, en una estrategia privilegiada con la cual el profesorado y demás personas que desarrollan programas educativos formales o no formales, participan directamente en la indagación de sus prácticas educativas, pudiendo así, de forma cíclica, mejorar permanentemente la acción. Esta democratización de la investigación, con profundo sentido participativo, implica un cambio radical de perspectiva, devolviendo a los sujetos de la educación su rol protagónico, empoderándolos en los procesos de búsqueda y construcción de la innovación pedagógica.

2. Algunas razones que justifican este curso

Quienes trabajan en programas educativos de tipo formal, no formal e informal requieren aprender sobre la naturaleza y la práctica de esta poderosa herramienta de la Investigación - Acción, de manera que puedan utilizarla para:

- **Repensar la misión y visión** de sus organizaciones o instituciones, ajustándolas a las exigencias que impone la lucha contra la pobreza y el desarrollo.
- **Asumir el protagonismo** y nivel de actualización para asumir el rol que les corresponde jugar en el ámbito educativo.
- **Contar con herramientas prácticas** que les ayuden a desarrollar capacidad para reflexionar sobre su práctica, examinando las concepciones que la guían y comprometiéndose en autorregular su quehacer.
- **Examinar las brechas, retos y desafíos** que tienen en su formación, de manera que, a partir de la realización de un diagnóstico, puedan desarrollar las capacidades, técnicas y habilidades correspondientes para mejorar la calidad de su desempeño educativo.

3. Objetivos del curso

1. Objetivo General

Proporcionar a los participantes la oportunidad de analizar, comprender y aplicar los conocimientos, métodos, técnicas e instrumentos sobre la Investigación - Acción, desde una perspectiva participativa, al examen de las demandas de formación que tienen sus organizaciones o instituciones, con el fin de contribuir a fortalecer sus niveles de incidencia socioeducativa.

2. Objetivos Específicos

1. Conocer los fundamentos de la Investigación-Acción y los métodos, procedimientos e instrumentos que la caracterizan.
2. Dimensionar el carácter participativo de la Investigación-Acción.
3. Aplicar, en forma participativa, los métodos, técnicas e instrumentos propios de la Investigación-Acción, a la identificación de necesidades de formación de las organizaciones o instituciones representadas, las que proporcionarán insumos para la definición consecuente de un Sistema de Formación.
4. Posibilitar el desarrollo de capacidades y habilidades que ayuden a los participantes y a sus organizaciones a repensar las concepciones y prácticas que movilizan su quehacer educativo, en función de promover actitudes innovadoras y de incidencia efectiva en los sectores sociales con los que trabajan.

4. Destinatarios

El curso está dirigido a 40 representantes de las organizaciones e instituciones contrapartes de Save the Children Noruega. Los delegados tendrán la encomienda de realizar, como tarea central del curso, un Diagnóstico sobre las necesidades de formación que presente su organización o institución, para el que recibirán el apoyo que corresponda de sus organizaciones.

5. Organización y metodología del curso

Los participantes en el curso estudiarán y aplicarán los modelos, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de Investigación-Acción, en relación al desarrollo de la misión y visión que ilumina su quehacer educativo y de sus requerimientos de formación. Esta Investigación-Acción se concretará en la realización progresiva (como se indica en la matriz de contenidos del curso), de un **Diagnóstico de Necesidades de Formación**.

El equipo de profesores del curso será asistido por tres auxiliares que tendrán a cargo asesorar técnicamente por medio de tutorías en el terreno, a cada uno de los alumnos, de manera que puedan cumplir con las metas del Diagnóstico que se especifican para cada Encuentro del Curso (ver matriz de contenidos y metas del trabajo de campo).

6. Contenidos del curso y metas del trabajo de campo

Módulo	Unidad Temática	Total Horas	Fecha del Encuentro	Metas tentativas de Tareas que realizarán los participantes: Realización del Diagnóstico
I. Introducción al curso: El papel de educación formal y no formal en la transformación social.	1.1. El aporte de la educación formal y no formal a la transformación social. 1.2. Importancia de la formación y capacitación de los recursos humanos en las organizaciones e instituciones educativas.	8 horas	Viernes, 5 Septiembre	1. Antecedentes de la Organización o Institución. 2. Caracterización de la Organización o Institución: Identificación de la Misión y Visión de la Organización/Institución. 3. Descripción del papel que juega la formación y capacitación en sus organizaciones/instituciones.
II. Los paradigmas de investigación en el ámbito educativo.	2.1. Naturaleza del conocimiento científico investigativo. 1.2. El paradigma cuantitativo: potencialidades y limitaciones. 1.3. El paradigma de investigación cualitativa y sus expresiones en el ámbito educativo	8 horas	Viernes, 12 Septiembre	4. Análisis del rol que juega la investigación en sus organizaciones/instituciones 5. Examinar el enfoque de la investigación que se utiliza en sus organizaciones/instituciones. 6. Estudiar la incidencia que tiene en sus organizaciones/instituciones los resultados de las investigaciones que realizan.
III. La investigación-acción: naturaleza y funciones.	3.1. Antecedentes de la Investigación-Acción. 3.2. La Investigación-Acción: Naturaleza y Características. 3.3. Los tipos, procesos y modelos de Investigación-Acción. 3.4. Los cuatro momentos de la Investigación-Acción. 3.5. La Investigación-Acción participativa. 3.6. La Investigación-Acción como motor del cambio educativo.	8 horas 8 horas	Viernes, 19 Septiembre Viernes, 26 Septiembre	7. Examinar el papel que deberá jugar la Investigación-Acción para mejorar la incidencia social del organismos/institución. 8. Definir una estrategia para viabilizar e implantar la Investigación-Acción en la organización/institución.

Módulo	Unidad Temática	Total Horas	Fecha del Encuentro	Metas tentativas de Tareas que realizarán los participantes: Realización del Diagnóstico
IV. Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de diseño y realización de la investigación-acción.	4.1. El diseño de la Investigación-Acción.	8 horas	Viernes, 3 Octubre	9. Elaboración del Diseño del Diagnóstico de su organismo/institución.
		8 horas	Viernes, 10 Octubre	10. Preparación de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos que aplicará para realizar el Diagnóstico.
	4.2. Diseño de métodos, técnicas, variables, indicadores, instrumentos y procedimientos de recolección de datos.	8 horas	Viernes, 17 Octubre	11. Validación de instrumentos.
	4.3. Recolección de información.	8 horas	Viernes, 24 Octubre	12. Aplicación de instrumentos y recolección de información.
V. Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de análisis, interpretación y comunicación de resultados de la investigación-acción.	5.1. Métodos, técnicas y procedimientos de análisis e interpretación de resultados.	8 horas	Viernes, 31 Octubre	13. Definir métodos, técnicas y procedimientos para el análisis e interpretación de la información recogida.
	5.2. Conclusiones y Recomendaciones para elaborar un Plan de Formación.	8 horas	Viernes, 7 Noviembre	14. Realizar el análisis e interpretación de los resultados.
	5.3. Elaboración del Informe Final.	8 horas	Viernes, 14 Noviembre	15. Plasmar las conclusiones y recomendaciones.
	5.4. Devolución y retroalimentación de resultados: Validación del Informe Final			16. Elaborar el Informe provisional y validarlo en su organización/institución.
	5.5. Comunicación de Resultados.			17. Elaborar el Informe Final y preparar la comunicación de los resultados.
VI. Conclusión del curso: Presentación del informes de los diagnósticos de las organizaciones y construcción de las conclusiones del diagnóstico general de las organizaciones.	6.1. Presentación, defensa y retroalimentación del Diagnóstico de la Organización/Institución.	8 horas	Viernes, 21 Noviembre	18. Presentar y defender el Informe Final del DIAGNÓSTICO DE SU ORGANISMO/INSTITUCIÓN ante el Equipo Docente y los colegas del curso.
	6.2. Determinación de regularidades y contrastes del conjunto de Diagnósticos de cada organización: Conclusiones Generales del Diagnóstico.	8 horas	Viernes, 28 Noviembre	19. Analizar las regularidades y contrastes de todos los DIAGNÓSTICOS presentados e identificar CONCLUSIONES Y PROPUESTAS GENERALES.

7. Objetivos de las unidades temáticas

- 1. Introducción al curso: papel de educación formal y no formal en la transformación social.**
 - 1.1. Reflexionar sobre los aportes que brinda a la transformación social la educación formal y no formal
 - 1.2. Comprender la importancia que tiene la formación y capacitación de los recursos humanos para mejorar los niveles de incidencia.
- 2. Paradigmas de investigación en el ámbito educativo.**
 - 2.1. Dimensionar los enfoques del conocimiento científico y su incidencia en las actitudes hacia la investigación.
 - 2.2. Examinar los distintos paradigmas de investigación con sus potencialidades y limitaciones.
 - 2.3. Analizar la importancia del paradigma cualitativo de investigación y sus formas de concreción en el ámbito educativo.
 - 2.4. Examinar el papel que desempeña la investigación en sus organizaciones o instituciones.
- 3. La Investigación-Acción: Naturaleza y funciones.**
 - 3.1. Comprender la naturaleza y funciones de la Investigación-Acción en el ámbito educativo y social.
 - 3.2. Examinar los tipos y momentos de la Investigación-Acción .
 - 3.3. Conocer la importancia de la Investigación-Acción y su incidencia en la transformación de la educación.
 - 3.4. Aplicar las funciones de la Investigación-Acción en las organizaciones e instituciones representadas.
 - 3.5. Resaltar la importancia de la participación en la realización de la Investigación-Acción.
- 4. Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de diseño y realización de la Investigación-Acción.**
 - 4.1. Conocer los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos para diseñar la Investigación-Acción.
 - 4.2. Diseñar métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos para la elaboración del Diagnóstico de sus organizaciones o instituciones.

4.3. Aplicar los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos en la recolección de información sobre el Diagnóstico.

5. Métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos de análisis, interpretación y comunicación de resultados de la Investigación-Acción.

5.1. Conocer y aplicar los métodos, técnicas y procedimientos de análisis e interpretación de resultados.

5.2. Comprender e integrar los distintos componentes que conforman el Informe Final de la Investigación.

5.3. Entender y poner en práctica el proceso de devolución y retroalimentación de resultados y la Validación del Informe Final

5.4. Conocer y aplicar las implicaciones que tiene la comunicación de resultados de la investigación.

6. Conclusión del curso: Presentación de los informes de los Diagnósticos de las Organizaciones y construcción de las conclusiones del Diagnóstico General de las organizaciones.

6.1. Presentar, argumentar y retroalimentar los resultados de los Diagnósticos de Necesidades de Formación de cada Organismo.

6.2. Determinar las regularidades y contrastes del conjunto de conclusiones de los Diagnósticos de cada organización y preparar las Conclusiones Generales del Diagnóstico.

8. Duración del curso

El curso dará inicio el Viernes 29 de Agosto y concluirá el viernes 21 de Noviembre. Constará de un total de 13 Encuentros de un día a la semana (Viernes) de 8 horas cada uno, con un total de **104 horas presenciales y 96 horas de trabajo de campo, haciendo un total de 200 horas.**

9. Acreditación y formas de evaluación

La evaluación del curso tomará en cuenta los siguientes aspectos:

- Asistencia y participación en todos los encuentros.
- Realización de todas las tareas investigativas en tiempo y forma a lo largo del curso.
- Presentación y defensa del Trabajo Final.

El curso tendrá nivel de postgrado. Los participantes que presenten título de licenciatura y aprueben el curso, recibirán un diploma de postgrado. Aquellos que no tengan el título de licenciatura podrán recibir el diploma como cursos de formación general.

10. Realización del trabajo de curso:

Diagnóstico de necesidades de formación de las organizaciones

El curso combinará aprendizajes teóricos y prácticos, en tanto los participantes pondrán en práctica los métodos y técnicas propios de la Investigación-Acción. En este marco los participantes realizarán un Diagnóstico sobre las necesidades de formación que tienen sus organizaciones, el que servirá de base fundamental para que el IDEUCA diseñe e implante un Sistema de Formación destinado a estas organizaciones.

La realización de este Trabajo Final desarrollará en las organizaciones participantes capacidad para aplicar la Investigación-Acción como dinamizadora de los cambios e innovaciones que deben llevar a cabo.

Es necesario que los dirigentes de estos organismos representados tengan claro el rol que desempeñarán sus delegados, de manera que reciban el apoyo que requiere la realización del Diagnóstico y cuenten con el tiempo que ello requiere.

Los tutores trabajarán bajo la dirección de la coordinación del curso, y darán atención especializada a un grupo de participantes en el curso, acompañándoles y asesorándoles en las tareas propias del Diagnóstico. Estos, a su vez, completarán los Diagnósticos de las organizaciones que decidan no participar en el curso.

La realización y presentación de este Trabajo Final es requisito imprescindible para la aprobación del curso. Los resultados de estos diagnósticos y propuestas de cada una de las organizaciones o instituciones representadas servirán de base para que el IDUCA elabore el diagnóstico general de necesidades de formación y un plan de formación destinados a esas organizaciones representadas.

Anexo 2**Localización, misión y cobertura de las organizaciones**

Organización	Legaliza- ción	Misión	Departamento/ Municipio	Área de Cobertura
1. Comisión Municipal de la Infancia (CMIA)			Nueva Segovia, Ocotol	Ocotol
2. Comisión de apoyo a preescolares comunitarios			Nueva Segovia	Somoto
3. MCN	1978	Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos más desprotegidos, mediante el involucramiento directo de la sociedad civil.	Managua, Somoto	Todos los departamentos del país
4. NPRHU-PANT			Madriz	
5. FUNARTE			Estelí	Estelí
6. CAPCE			Estelí	Estelí
7. CNAE			Estelí	San Ramón
8. CESESMA	1992	Promover y defender los derechos de la niñez y la adolescencia, mediante procesos educativos de sensibilización, reflexión y acción en conjunto con las niñas, los niños, las y los adolescentes del sector rural, y otros actores sociales.	Matagalpa, San Ramón	Managua
9. Los Pipitos	1987	Lograr el máximo desarrollo de las y los niños y adolescentes con discapacidad y su plena integración en todos los ámbitos posibles de la sociedad	Managua, Managua	Diferentes puntos del país incluyendo Bluefields.
10. MILAVF	1990	Promover la participación protagónica de niños/as y adolescentes en defensa de sus derechos a través de diferentes actividades	Managua	Masaya, Granada, Carazo, Rivas, León, Chinandega, Nueva Segovia, Madriz, Estelí, Jinotega, Matagalpa, Chontales, Boaco Managua

Organización	Legaliza- ción	Misión	Departamento/ Municipio	Área de Cobertura
11. INPRHU	1996	Acompañar a sectores populares en la identificación de sus proyectos alternativos de desarrollo y en sus estrategias de Implementación	Managua	15 departamentos
12. RBC	1990	En la Misión encontramos tareas relacionadas a la implementación de la Estrategia de RBC a nivel nacional y local, a fin que entre el Estado, familia y comunidad se promuevan en conjunto con las niñas, niños y adolescentes con discapacidad alternativas de rehabilitación, integración y equiparación de oportunidades que contribuyan al cumplimiento de sus derechos.	Managua	
13. MIFAMILIA		Institución estatal normadora, reguladora y ejecutora de programas orientados a la atención y protección de los grupos vulnerables, priorizando a la familia y a la niñez en situación de alto riesgo social y pobreza extrema.	Managua	Con 24 delegaciones distribuidas en todo el territorio nacional, sus 16 departamentos y 137 municipios del país.
14. MPN		Managua	Managua	
15. CNPJI-Dos Generaciones		Contribuir y promover el respeto de los Derechos Humanos de niños/as y adolescentes por parte del Estado y la sociedad en general reconociéndoles como sujetos sociales de derecho.	Managua, Occidente, Las Segovias y Norte del país.	
16. ALMA		La Alcaldía de Managua le retribuye a la población con obras y servicios de tipo económico, social, cultural y ambiental para el desarrollo del municipio, lo que ellos aportan o tributan a la comuna; todo esto mediante una comunicación abierta, participativa, transparente, honesta, austera y de justicia social	Managua	

Organización	Legaliza- ción	Misión	Departamento/ Municipio	Área de Cobertura
17. CAPRI	1990	Promover, acompañar y facilitar procesos de desarrollo local que impulsan grupos comunitarios y otros actores sociales para la transformación de la realidad económica, política, social y ecológica de grupos comunitarios y sectores sociales como sujetos activos en el establecimiento de las relaciones equitativas en el mejoramiento de su calidad de vida.	Managua	3 departamentos: Managua, Madriz y Estelí.
18. CODENI	1992	La CODENI es una red nicaragüense de organizaciones no gubernamentales que trabajan con la niñez y la adolescencia, con el fin de contribuir a la transformación cultural sobre la niñez y la adolescencia a través del consenso en el marco del Código de la Niñez y la Adolescencia y la Convención Internacional de los Derechos del Niño.	Managua	Instancia de coordinación integrada por 43 organismos no gubernamentales, como miembros plenos, cuenta con 13 ONG's aliadas más las comisiones municipales.
19. INIFOM			Managua	
20. DECJA-MECD	1997		Managua	
21. Procuraduría Especial de la Niñez y la Adolescencia			Managua	

Síntesis del diagnóstico de FUNARTE. Una muestra

El presente diagnóstico sobre las necesidades de formación y/o capacitación del personal sustantivo de FUNARTE es de tipo activo - participativo.

Esta modalidad enfatiza la investigación acción participativa, involucrando a los miembros de la organización desde la planeación hasta la ejecución de ésta. La participación jugó un papel fundamental en la obtención, procesamiento, análisis e interpretación de la información así como su involucramiento en la toma de decisiones para el bien común.

Para obtener información básica para el diagnóstico utilizamos algunas técnicas de investigación como la entrevista y el análisis documental (Revisión de hojas de vida)

La entrevista consistió en un diálogo que tuvo como base un cuestionario escrito. El mismo contenía preguntas cerradas y abiertas. Las personas seleccionadas ofrecieron sus respuestas por escrito. La accesibilidad de las/os participantes fue muy positiva, pues mostraron disposición para responder la entrevista. En muchos casos, una vez contestadas las preguntas se les pidió que ampliaran y especificaran sus respuestas., ante esto no hubo renuencia a ello, más bien, siempre estuvieron dispuestos a colaborar y apoyar nuestro trabajo.

El análisis documental posibilitó la revisión y análisis de las hojas de vida de las y los entrevistados. La información obtenida permitió la triangulación de estos datos con los de la entrevista. En varios casos, esta revisión nos llevó a regresar buscando más datos o aclarando algunas dudas emergentes en el análisis.

La muestra con que se trabajó fue de 11 personas, de un total de 24 que constituyen el universo de los trabajadores de FUNARTE. A esas personas se les aplicó el instrumento.

A fin de dar consistencia a nuestros datos y para ser consecuente con la modalidad participativa de nuestra investigación, en un primer momento se formó un equipo de facilitadores compuesto por seis personas incluyéndonos a las dos participantes del curso. La función de este equipo fue de validar indicadores e instrumentos. Además de la selección de las/os participantes para la aplicación de los mismos.

Una vez que se procesó e interpretó la información se reunió a todo el personal para discutir, consensuar y validar los resultados obtenidos, lo que generó pequeños cambios en los resultados de las entrevistas.

La dinámica para la aplicación de los instrumentos estaba planificada para una sesión de grupo, aprovechando el espacio que se brindaba; sin embargo se realizó de manera individual pues las personas involucradas tenían actividades irremplazables; cabe destacar que algunas de las personas entrevistadas se unieron para responder al cuestionario y expresar sus inquietudes respecto a éste, las que fueron atendidas por las personas responsables de su aplicación.

El trabajo investigativo desde el inicio de su proceso fue tomado por la Fundación con mucha responsabilidad e importancia pues se consideró abrir un espacio de información para conocer el desarrollo que llevaba el curso durante las sesiones de reunión general del equipo y sesiones específicas sobre el mismo. Algunas expresiones al respecto fueron: **“Este trabajo que se hizo le va a servir mucho a la institución más que cualquier otro”**; **“asombrado de lo que todas/os habían respondido, este ejercicio fue bueno, porque permitía darse cuenta de lo que la gente piensa y siente”**.

Se presento al personal de FUNARTE el análisis e interpretación de los resultados, sus conclusiones y recomendaciones y la propuesta de formación y capacitación resultante del estudio. Esto fue leído y discutido, a partir de lo cual surgieron nuevas propuestas que se tomaron en cuenta para la presentación del informe final.

Durante este proceso hubo muchos comentarios algunos relacionados no sólo al tipo de trabajo realizado sino que los resultados obtenidos servirían mucho a la fundación porque van a generar acciones para fortalecer al personal.

Las variables contempladas para este estudio son conocer las necesidades de capacitación y/o formación del personal de FUNARTE y; como éstas al ser identificadas e incidir sobre ellas se contribuye al cumplimiento de la misión y visión institucional.

Valoraciones de los representantes del INPRHU, Managua; del MPN, del INIFOM, de la ALMA, del PAEBANIC y de Dos Generaciones.

*P*ara la obtención de estas valoraciones, la técnica que se implementó fue la de la entrevista a profundidad y se llevaron a cabo entre el 4 y el 13 de noviembre del 2003 y los temas que se definieron para dicha valoración fueron:

1. De acuerdo a sus expectativas en el postgrado y lo avanzado hasta el momento ¿Cuál es su opinión acerca del curso?
2. Siendo críticos: lo bueno y lo malo de la metodología.

Lo bueno de la metodología fue lo siguiente:

- La metodología es buena porque uno va aprendiendo de lo que va haciendo.
- La metodología ha ido clarificando todo el proceso.
- El apoyo de la dirección de la organización participante ha sido clave.
- La parte teórica brindó valiosos aportes para el análisis.
- El material bibliográfico fue bueno.
- El curso ha llenado cierto vacío en el campo de la investigación y el aprendizaje, ya que le está dando cierto carácter científico a lo que empíricamente veníamos realizando.
- El curso tiene un excelente nivel científico. Mientras Arrien y Lucio conceptualizaban, Miguel y Raúl eran "el polo a tierra".
- El profesor Raúl ha sido capaz de hacer de las cosas complejas, algo sencillo.
- Con este equipo, uno siente que aprende.
- El contenido está bien, lo que falta es tiempo.
- La organización ha estado bien, pero los encuentros deben ser cada 15 días para cubrir la bibliografía y el trabajo.
- El contenido es bueno, pero se cruzaba con la dinámica del trabajo diario.
- Desde el punto de vista del aprendizaje, muy bien pero lo que es la investigación acción queda pendiente.
- La metodología de la docencia muy bien.

- “La carnita” del postgrado era la práctica y fue a la que menos tiempo se le adjudicó.
- A veces patinábamos por la heterogeneidad de los y las participantes.

Lo malo de la metodología fue lo siguiente:

- Se sintió un desfase en pasar de los módulos teóricos (1, 2 y 3) a los instrumentos; igual experiencia se tuvo cuando se pasó de la recolección de los datos a su procesamiento.
- El tiempo y la distancia han sido nuestros principales obstáculos.
- No hubo unidad de criterio en la selección de los indicadores. Por ejemplo, la profesión del personal se registró, pero no se unificaron los criterios para la clasificación de las profesiones por nivel de calificación.
- Hubo consenso en la selección de los instrumentos de recolección de datos. Pero en la aplicación de los mismos no hubo uniformidad. Por ejemplo, se aplicaron entrevistas pero con listas de preguntas diferentes para una misma variable.
- Hubo falta de información y de coordinación que provocó variantes:
 - Algunos, al inicio del curso no estaban informados a qué venían.
 - En cuanto a los instrumentos de recolección de datos. Primero se diseñó una lista de preguntas, que no fue consensuada. Posteriormente se rectificó y se elaboró otra lista única y se acordó que se iba a pasar por correo electrónico pero este no llegó a tiempo y cada quien procedió conforme su criterio.
 - No hubo voluntad política en las instituciones, ni tiempo para validar los instrumentos con el resto del personal.
 - De acuerdo al criterio participativo del curso, este no fue extensivo al resto del personal de las instituciones participantes. Todo lo contrario, la dirección de la casi mayoría de las instituciones participantes más bien orientaron que el tiempo demandado por el curso se debía de llenar fuera de la jornada.
 - Hubo desmotivación. Las direcciones de las instituciones participantes no dieron el suficiente apoyo y provocaron sobrecarga de trabajo.
 - Faltó tiempo y disposición de las direcciones y de los actores de cada organización.
 - Los actores en el interior de las organizaciones no participaron y fueron lo de siempre: informantes. Faltó sensibilización a las direcciones de las organizaciones.
 - No hubo énfasis en la entrevista a profundidad y lo que predominó fue “la encuesta”
 - La coyuntura no fue favorable. El curso coincidía con el fin de año y todas las organizaciones estaban cerrando proyectos. No se pudo cumplir con el material bibliográfico. La investigación se tornó una tarea impuesta³⁴.

34) Para dar cumplimiento a la formulación y aplicación del diagnóstico, todas las organizaciones consultadas inicialmente tuvieron una significativa cobertura de casos y los tabularon, sin embargo, para el análisis cualitativo redujeron drásticamente el número de casos y el número de preguntas para alcanzar la meta.

Listado de Participantes

La Investigación-Acción Estrategia Privilegiada para la Innovación Educativa

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
1	Alba Mara Maldonado González	FUNARTE
2	Alma Patricia Tórrez Rodríguez	CAPRI
3	Amy Giovanna Araúz	CESESMA
4	Ana Cristina Mejía Madriz	MILAVF
5	Carla Yeneris Caballero Mondragón	COM.PREESCOLARES.COM. ESTELI
6	Claudia Molina Baranello	ALCALDÍA
7	Cristian del Carmen Rivera Valverde	MILAVF
8	Diana Esperanza Espinoza Ordóñez	COM.PREESCOLARES.COM. ESTELI
9	Edgard de Jesús Yesca Palacios	MI FAMILIA
10	Elizabeth del Carmen Ortega Castro	CODENI
11	Francisco Antonio Herrera Pérez	MECD
12	Ivonne del Carmen Rocha Audeot	MILAVF
13	Jacqueline Jamileth Vargas Salmerón	DOS GENERACIONES
14	José Cristino Barrera Izaguirre	INPRHU – SOMOTO
15	Lesbia Isabel Saravia Gutiérrez	MPN
16	Marcia Azucena Alaniz Flores	FUNARTE
17	María del Socorro Carvajal	CAPRI
18	Maritza del Carmen Amador Casco	COM. INFANCIA OCOTAL
19	Martha Lidia Padilla	CESESMA
20	Milthon Ariel Ponce Sandoval	INPRHU – SOMOTO
21	Patricia Libertad Almendárez Estrada	INPRHU – ESTELI

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
22	Reyna Josefa Ruíz Acevedo	PROYETO RBC
23	Ronaldo Antonio Meléndez Barrientos	DOS GENERACIONES
24	Rosa Marbelly Ventura Hernández	COM.PREESCOLARES COM. OCOTAL
25	Rusia Evelyn Pinto Centeno	INIFOM
26	Ruth Danelia Fletes Fonseca	LOS PIPITOS
27	Sandra Estefanía Molina Cabezas	CODENI
28	Sofía del Carmen Moreno Gallegos	MPN
29	Sonia María Olivas Ardón	COM.PREESCOLARES COM. OCOTAL
30	Vicenta del Socorro Membreño Rivera	INPRHU – MANAGUA

Segunda parte

Anexo 1

Currículos del Profesorado del IDEUCA:

Juan B. Arrien. Nacido en España, nicaragüense desde 1970. Con Licenciatura en Humanidades Clásicas, Doctorado en Filosofía y Licenciatura en Teología. También con Diplomado en Planificación y Administración de la Educación, en Administración de Universidades y con Certificate of Advanced Graduate Study en Educación con Especialidad en Planificación y Organización de la Educación. Entre otros, ha sido profesor universitario, Vicerrector Académico y Vicerrector General de la Universidad Centroamericana (UCA). Presidente de la Federación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá, Miembro del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina. Alfabetizador, Director de Planificación y Desarrollo Educativo y Cultural de Nicaragua, Coordinador del Proyecto Principal de Educación de América Latina y El Caribe, Representante del Gobierno de Nicaragua en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Secretario Permanente de la UNESCO, consultor de UNESCO como especialista regional en Planificación Educativa. Actualmente se desempeña como Secretario Permanente de la Comisión Nicaragüense de Cooperación con la UNESCO, Director del Instituto de Educación de la UCA (IDEUCA) y Secretario Técnico del Consejo Nacional de la Educación (CNE). Los principales libros publicados son Filosofía del Hombre (1970), Nicaragua en la Educación (1977), La Planificación Participativa de la Educación (1988), Nicaragua: 10 años de Educación en la Revolución (1989), La calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano (1996), La UNESCO en el Desarrollo e Innovaciones en la Educación en Centroamérica 1946-1996.

Rafael Lucio Gil. Nicaragüense. Graduado en la Escuela de Magisterio de Valladolid, con Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialidad en Física, Maestría en Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales: especialidad en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Doctorado en Educación y Didáctica de las Ciencias Experimentales. Su experiencia profesional inicia como profesor de Educación Media, fue Director del Instituto Pedagógico La Salle de Diriamba, Profesor de física en la UNAN - Managua, Vicedecano de la Facultad de las Ciencias de la Educación en la UNAN - Managua, Investigador del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), Profesor en diferentes maestrías, cursos de especialización, postgrados diversos, tutor y miembro de tribunales de trabajos de tesis de grado y de maestría. Ha realizado investigaciones y publicado libros, entre los que destacan Sismicidad de la Región de Nicaragua (1985), La Reforma Universitaria: Mito o realidad (1992), Transformando la Educación (1993), Las representaciones del profesor y de los estudiantes en un proceso de aplicación didáctica con enfoque constructivista: el caso del movimiento rectilíneo (Tesis de Maestría), La educación nicaragüense entre siglos, dudas y esperanzas (1999), La metacognición en el proceso de formación de los profesores de física (2000, tesis doctoral).

Miguel de Castilla Urbina. Nicaragüense. Profesor de Educación Media mención en la Especialidad de Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Sociología, Especialista en Administración de la Educación, Especialista en Planificación de la Educación, Diploma en Alta Dirección Pública, Magister Scientiae en Sociología, Candidato a Doctor en Educación. Su experiencia profesional inicia como Maestro y Director de escuelas de educación primaria y entre otros se ha desempeñado como catedrático universitario, Coordinador del Área de Ciencias de la Educación en el CSUCA, Viceministro de Educación de Nicaragua, Director General del INAP, Director General de Investigación en la UNAN - Managua, Director del Depto. de Filosofía y Sociología en la UNAN - Managua, Coordinador del Área de Investigación del Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA); Profesor de Sociología de la Educación y Metodología de la Investigación en la UNAN - Managua. Entre sus publicaciones se destacan los libros *La Escuela Primaria Nicaragüense*, *sus Males y sus Remedios* (1968), *Educación para la Modernización en Nicaragua*. (1972), *Pedagogía del Neocolonialismo* (1976), *Los Alumnos hablan contra los Exámenes*, (1977), *La Educación en Nicaragua: Un caso de educación para el desarrollo del subdesarrollo* (1977), *Universidad y Sociedad en Nicaragua*, *Educación y Lucha de Clases en Nicaragua* (1990), *Brevísimo Acoso al Imperialismo y sus Ofensas (Para estudiar el subdesarrollo)* (1980), *La Educación en el país de los pobres*, (1997), *Nicaragua en sus tres Educaciones* (1998), *La Universidad contra la Universidad* (1998), *Palabra de Maestro* (2001).

Programa Temático del Curso y Distribución de Tiempo
(para Estelí y Ocotal)

Módulos	Unidades Temáticas	Horas
1. Compromisos globales y nacionales sobre la Educación Básica: Realidad y Desafíos	1.1. Consensos y acuerdos mundiales sobre Educación Básica 1.2. Situación Educativa del país 1.3. El Plan Nacional de Educación 2001-2015 y las políticas educativas: La Reforma de la Educación 1.4. La Educación como un derecho de la niñez	7
2. Métodos y Técnicas de Diagnóstico Educativo	2.1. Metodología de Análisis y Diagnóstico participativo de la situación educativa	7
3. Análisis de la situación de la educación en el Municipio desde una perspectiva de equidad	1.1. Análisis de la situación educativa y la demanda de servicios educativos en el Municipio 1.2. Análisis de la oferta educativa municipal 1.3. Condición educativa de la niñez trabajadora y con alguna discapacidad en el Municipio	10
4. La descentralización de la educación como eje dinamizador de la participación y la sostenibilidad de las políticas educativas	4.1. Descentralización y participación educativa 4.2. Papel estratégico del centro educativo	4
5. Análisis situacional de la educación en el Municipio desde una perspectiva de calidad	5.1. La calidad en la educación básica 5.2. Condición de calidad de los servicios educativos en el Municipio	9

Módulos	Unidades Temáticas	Horas
6. Programa de fortalecimiento de la equidad y calidad de la educación básica en el Municipio	6.1. Programa de extensión de cobertura de los servicios educativos 6.2. Programa de fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos del nivel básico en el Municipio 6.3. Presentación y debate de propuestas de Programas Locales de Extensión de Cobertura y Calidad	19

**Programa Temático del Curso y Distribución de Tiempo
(para Somoto)**

Unidades de Aprendizaje	Unidades Temáticas	Horas
1. Introducción al curso: La equidad y calidad de la Educación Compromisos globales y nacionales sobre la Educación Básica: Realidad y Desafíos	1.1. Introducción al curso: Los conceptos de equidad y calidad de la educación 1.2. Consensos y acuerdos mundiales sobre la educación básica 1.3. Situación de la Educación en el país 1.4. El Plan Nacional de Educación 2001-2015 y las políticas educativas: La Reforma de la Educación 1.5. Los derechos de la niñez y la adolescencia y el derecho a la educación	8
2. Taller de Investigación: Métodos y Técnicas de diagnóstico Educativo y la Propuesta. Primera Parte	2.1. Metodología de análisis y diagnóstico participativo de la situación educativa 2.2. Diseño del diagnóstico 2.3. Construcción de indicadores 2.4. Construcción de instrumentos	8
3. La Equidad en la educación del país: situación de las políticas educativas referidas a la equidad en el nivel nacional y del municipio	3.1. Significado, alcances e implicancias de la equidad en la educación 3.2. Análisis de las políticas educativas nacionales dirigidas a promover la equidad 3.3. Análisis de la oferta y demanda educativa municipal	8

Unidades de Aprendizaje	Unidades Temáticas	Horas
4. La descentralización de la educación como eje dinamizador de la participación social y la sostenibilidad de las políticas educativas	4.1. Concepciones y modelos sobre descentralización de la educación 4.2. Descentralización y participación educativa 4.3. Ley de participación educativa y proceso de municipalización educativa en el municipio 4.4. Papel estratégico del centro educativo 4.5. Participación comunitaria y de los niños, niñas y adolescentes en la educación	8
5. Taller de Investigación: Métodos y Técnicas de diagnóstico Educativo y la Propuesta. Segunda parte	5.1. Procesamiento de datos iniciales recolectados	8
6. La calidad de la educación desde una perspectiva integral: políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y su concreción municipal	6.1. Hacia una visión integral sobre la calidad de la educación 6.2. Análisis de las políticas educativas relativas a la calidad de la educación 6.3. Calidad y métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación 6.4. El rol del profesorado en la construcción de la calidad de la educación 6.5. El proyecto de desarrollo educativo y el proyecto curricular de centro 6.6. Situación de la calidad de los servicios educativos en el municipio	8
7. Taller de Investigación: Métodos y Técnicas de diagnóstico Educativo y la Propuesta. Tercera Parte	7.1. Preparación de la presentación y discusión de resultados del Diagnóstico 7.2. Elementos iniciales para conformar la propuesta de fortalecimiento	4

Unidades de Aprendizaje	Unidades Temáticas	Horas
8. Programa para fortalecer la equidad y calidad de la educación en el Municipio	8.1. Programa de extensión de cobertura y equidad de los servicios educativos 8.2. Programa de fortalecimiento de la calidad de los servicios educativos del nivel básico del municipio 8.3. Presentación y debate de propuestas de programas locales de extensión de Cobertura y calidad	4
9. Presentación de trabajos finales	9.1. Presentación final de los diagnósticos y propuestas	8

Anexo 4**Listado de Participantes****“Equidad y Calidad de la Educación Básica” - Estelí**

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
1	Aguilar, Rosario	MECD - MUNICIPAL
2	Benavides Toruño, Emma Ruth	MECD - DEPARTAMENTAL
3	Blandón Torrez, Ercilia	ESC. SANTA CRUZ
4	Calderón Ordoñez, Candida Rosa	CDI ALDEA SOS NORTE
5	Casco Cadenas, Freddy Pablo	CNAE
6	Castilblanco, Magali	FUNARTE
7	Castillo Zeledón, José Ramón	Escuela Normal de Estelí “Mirna Mairena”
8	Estrada Ramos, Carmen	CURC-Estelí
9	González Figueroa, Ileana del Socorro	INPRHU-Estelí
10	Gutiérrez, Maricela	INSFOP
11	Herrera Rugama, Imelda del Carmen	PROYECTO MIRIAM
12	Illescas Moncada, Martha Lorena	CICAP
13	Illescas Rivera, María Teresa	ANESCA
14	López, Esperanza	MI FAMILIA
15	Martínez Valdez, Yadira del Carmen	FUNARTE
16	Mendoza Molina, Holman Ulises	VIDA JOVEN
17	Miranda Moreno, Dorys del Carmen	ALCALDÍA MUNICIPAL
18	Ramírez Sobalvarro, Jazmina	ALDEAS SOS
19	Reyes Molina, Alejandro	COLEGIO “GERMAN MEYNER”
20	Rivera Zeledón, Mario José	MECD-DEPARTAMENTAL
21	Rodríguez Castillo, Belmalyn del Carmen	CAPCE

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
22	Ruíz, María Josefa	INSFOP
23	Salgado Ramirez, Francisca Evelia	MI FAMILIA
24	Sanabria López, Bertha Imelda	Escuela Normal de Estelí "Mirna Mairena"
25	Torrez Sánchez, Luz María	ADESO
26	Valenzuela Pérez, Sagrario Areli	INPRHU-Estelí
27	Vásquez Arróliga, Angela	MECD – DEPARTAMENTAL
28	Vásquez, Lorenzo	FORO SANTA CRUZ
29	Zeledón López, Juan José	MECD

1	Alfonso Ochoa, Carlos Raúl	CDI ALBA 22 NORTE
2	Carson Ochoa, Fátima Paola	CDI ALBA 22 NORTE
3	Castellano, Miguel	CDI ALBA 22 NORTE
4	Carmona Zúñiga, José Harold	CDI ALBA 22 NORTE
5	Estrella Ramírez, Carmen	CDI ALBA 22 NORTE
6	González Figueroa, Jairo del Socorro	CDI ALBA 22 NORTE
7	González, Rafael	CDI ALBA 22 NORTE
8	Marín Rodríguez, Indira del Carmen	CDI ALBA 22 NORTE
9	Morales Morúa, Wilson Luis	CDI ALBA 22 NORTE
10	Rivera, María Teresa	CDI ALBA 22 NORTE
11	López, Estelita	CDI ALBA 22 NORTE
12	Morales, Jairo del Carmen	CDI ALBA 22 NORTE
13	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
14	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
15	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
16	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
17	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
18	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
19	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
20	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
21	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
22	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
23	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
24	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
25	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
26	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
27	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
28	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE
29	Morales, Wilson	CDI ALBA 22 NORTE

Anexo 5**Listado de Participantes****“Equidad y Calidad de la Educación Básica” - Ocotal**

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
1	Aguilar López, Alex Alfredo	MECD
2	Arosteguí Montalván, Oscar Fernando	MECD
3	Calero López, Nora María	MCN
4	Castillo Castillo, Ruth Elizabeth	MECD
5	Díaz Gómez, Mercedes Guadalupe	LIBROS PARA NIÑOS
6	Flores Morales, Bertha Liliam	FUNDEMI
7	García Corrales, Fidelia del Carmen	INPRHU-SOMOTO
8	García Umaña, Luis Alfonso	MECD
9	Gómez Castillo, Julia Mercedes	COM. DE LA NIÑEZ
10	Gómez Castillo, José Tomás	COPOC/COM. DE LA NIÑEZ
11	Gómez Florián, Griselda María	CEPS
12	González Espinoza, Claudia	MECD
13	González Valladares, Claudia Mercedes	MECD
14	Ibarra Juárez, Bayardo	MECD
15	López Cabellos, Mabel Guadalupe	MECD
16	López Sánchez, Jorge Iván	AYUDA EN ACCIÓN
17	Marín López, María Asunción	UNN
18	Medina, Ramona Esperanza	MECD
19	Mendoza Bustamante, Aura Estela	INPRHU-OCOTAL
20	Merlo Gómez, Yovira de los Milagros	FUNDEMI
21	Moreno Cajina, Nadya María	INPRHU-OCOTAL
22	Olivas Ardón, Lidia Esther	AYUDA EN ACCION

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
23	Ortiz López, Nora del Rosario	MECD
24	Paz Flores, Luz Adilia	CEPS
25	Pinell Fang, Lesbia	MECD – SOMOTO
26	Ponce López, Judith del Carmen	INPRHU-OCOTAL
27	Ramos Castellón, Luis Ramón	MECD
28	Ramos Videá, Marvin Ramón	MECD
29	Rayo Díaz, José Mauricio	INPRHU-SOMOTO
30	Rodríguez Aráuz, Norlan Antonio	MECD
31	Rodríguez González, Juan de Dios	MECD
32	Sánchez Báez, Verónica de la Cruz	MCN
33	Talavera, Norma Indiana	MECD
34	Vásquez Muñoz, Nora Emilia	MECD

Anexo 6**Listado de Participantes****“Equidad y Calidad de la Educación Básica en el Municipio de Somoto”**

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
1	Acevedo Tórrez, Santos Virginia	MECD
2	Aguilera Aguilera, Melba Luz	ALCALDÍA MUNICIPAL SOMOTO
3	Alfaro Murillo, Hugo Domingo	ALCALDÍA
4	Aráuz Mairena, Blanca Nubia	MECD
5	Benavides Flores, Denis José	ANDEN
6	Cabrales Morales, Ramona Aracelli	MECD
7	Cáceres Leiva, Rosario María	INPRHU-SOMOTO
8	Castellón Centeno, Carmen Isabel	MECD
9	Colindres Rodríguez, Fausto	INPRHU
10	Díaz Corrales, Jazmina Elizabeth	ASODECOM
11	Díaz Martínez, Emilio	MECD
12	Espinoza López, María de Jesús	MECD
13	Espinoza, Silvia Azucena	INPRHU
14	Fajardo Torres, Johana del Socorro	MECD
15	Flete Toruño, Fátima Rosa	MECD
16	García Corrales, Fidelia	INPRHU
17	González Morales, Jeannethe del Carmen	MECD
18	González, María Emilia	MECD
19	Guzmán Gutiérrez, Félix José	MECD
20	Hernández Rivera, Augusto Alexander	MECD
21	Izaguirre Moreno, Jenny Patricia	MECD
22	Mejía, Alba Isabel	MECD

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
23	Mejía, Sandra Emilia	COM. MUNICIPAL DE LA NIÑEZ
24	Meza Paredes, Juan Pascual	ALCALDÍA
25	Morales Herrera, Karla Patricia	MECD
26	Narbona Toruño, Maritza	MECD
27	Padilla Cano, Denis Francisco	MECD
28	Prendiz Gómez, Jessenia Mercedes	MECD
29	Ramírez Mejía, Claudia Patricia	ALCALDÍA
30	Ramírez Palma, Oved David	ALCALDÍA
31	Rayo Díaz, José Mauricio	INPRHU-SOMOTO
32	Reyes Cárcamo, Blanca Azucena	MECD
33	Rivas Cruz, Leonel Francisco	MECD
34	Rizo Meza, Marcia del Socorro	ALCALDÍA
35	Rodríguez Díaz, Ariana Isabel	MI FAMILIA
36	Rodríguez Núñez, Roberto José	ALCALDÍA
37	Ruíz Díaz, Francisco Abel	INPRHU – SOMOTO
38	Velásquez Cruz, Auxiliadora	INPRHU – SOMOTO
39	Videa Martínez, Edgard Geovanny	MECD
40	Videa Hernández, Luis Enrique	ALCALDÍA
41	Zeledón Rodríguez, Aura Lyla	ALCALDÍA

Anexo 7

Guía para entrevistas semiestructuradas individuales y grupal

Nombre del entrevistado (a): _____

Entrevistadora: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

Tema	Preguntas
Situación Inicial (generación de condiciones para el curso)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A cargo de que institución o instituciones estuvo a cargo la organización local del curso? 2. ¿Qué actividades preparatorias fue necesario realizar para que el curso fuera realizado en esta ciudad? (de motivación, coordinación, convocatoria, selección de participantes) 3. ¿Qué elementos favorecieron la organización inicial de curso? ¿Qué elementos dificultaron la organización inicial del curso? 4. ¿Cuáles fueron los criterios de selección de los participantes?
Proceso de intervención	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo fue la metodología empleada para el desarrollo del curso? 6. ¿Cuáles y cómo fueron las principales características que tuvo el desarrollo del curso (flexibilidad, coherencia, adecuación al nivel académico y características de los participantes)?
Proceso de intervención	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo incidió el contexto para la participación de los estudiantes del curso? ¿Cuáles fueron los aspectos que facilitaron que los estudiantes concluyeran el curso? ¿Cuáles fueron los aspectos que influyeron para que algunos estudiantes no concluyeran el curso? 8. ¿Los contenidos del curso fueron adecuados para el fortalecimiento de sus capacidades? ¿Los contenidos del curso estaban en relación con la labor que usted desempeña?

Tema	Preguntas
Proceso de intervención (durante el desarrollo del curso)	<div>9. ¿A cargo de que institución o instituciones estuvo a cargo la organización local del curso?</div> <div>10. ¿Qué opina de que en el curso hayan participado personas que trabajan en lugares distintos, que tienen diferente formación académica y se dedican a labores diferentes?</div> <div>11. Para el trabajo de campo que tuvo que realizar (diagnóstico y propuesta de cobertura, equidad y calidad educativa):<div><div>a. ¿Qué valoraciones le merece la metodología y técnicas propuestas? ¿Qué modificaciones fue necesario hacer en la metodología y técnicas sugeridas?</div><div>b. ¿Qué apoyo³⁵ obtuvo de su centro de trabajo?</div><div>c. ¿Qué apoyo logró de sus compañeros del curso?</div><div>d. ¿Qué apoyo necesitó y no logró de sus compañeros de curso?</div><div>e. ¿Qué apoyo logró su grupo de trabajo de otras entidades de la localidad?</div><div>f. ¿Qué apoyo necesito y no lo logró conseguir?</div><div>g. ¿Qué apoyo tuvo de los facilitadores del curso?</div><div>h. ¿Qué apoyo necesitó y no logró de los facilitadores del curso?</div></div></div> <div>12. ¿Qué aspectos positivos tuvo la interacción con los demás compañeros del curso?</div> <div>13. ¿Qué aspectos negativos tuvo la interacción con los demás compañeros del curso?</div>
Después del curso	<div>14. Siente que en algo se ha modificado su visión o forma de valorar:<div><div>a. El contexto del Municipio ¿En qué aspectos?</div><div>b. El mundo ¿En qué aspectos?</div><div>c. De la educación ¿En qué aspectos?</div><div>d. De la situación del magisterio ¿En qué aspectos?</div></div></div>

35) NOTA ACLARATORIA: el apoyo puede ser de índole metodológico, técnico, logístico, etc.

Tema	Preguntas
Después del curso	<p>e. De los estudiantes ¿En qué aspectos?</p> <p>f. En su forma de relacionarse con los demás ¿En qué aspectos?</p> <p>g. Otros</p> <p>15. ¿Qué de lo aprendido está aplicando en su trabajo? (conocimientos teóricos, metodología, técnicas)</p> <p>16. ¿Qué opinión conoce que tienen del curso personas que no participaron pero que conocieron de él?</p> <p>17. ¿En qué aspectos ha incidido en la mesa educativa que sus miembros hayan participado en el curso?</p> <p>18. ¿En qué aspectos ha incidido en la educación de su Municipio la participación en el curso?</p> <p>19. ¿Qué elementos del diagnóstico y de la propuesta de cobertura y calidad están siendo utilizados? ¿Por quiénes?</p> <p>20. ¿Qué compromisos personalmente ha asumido en pro - de la educación de su municipio?</p>
Lecciones aprendidas	<p>21. Si pudiera comenzar de nuevo el curso de postgrado ¿Qué cosas haría de una manera diferente? ¿Por qué?</p> <p>a. En la situación inicial</p> <p>b. En los contenidos y desarrollo (metodología y técnicas empleadas) de los módulos</p> <p>c. En el trabajo de campo</p> <p>d. Otra</p>
Otra información	

Tercera parte

Anexo 1

Breve resumen del diagnóstico participativo “Equidad, Eficiencia y Calidad Educativa”

A continuación presentamos brevemente el conceptos aplicados en el curso objetivo general, las variables e indicadores, potencialidades y limitaciones encontradas trabajados en el curso.

Conceptos trabajados en el curso.

El organismo CAPRI, viene desarrollando estrategias de trabajo a la par del liderazgo comunitario con el propósito de ir construyendo el camino de un modelo educativo con calidad. Algunos términos claves para el modelo educativo son los siguientes:

Comunidad, Madres, padres y educadoras son corresponsable de la educación en el preescolar con diversas funciones:

Madres y padres: tienen una mayor cuota de responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas.

Educadoras: son las “especialistas”, en el sentido de que dedican su tiempo profesionalmente a capacitarse y a educar. Eso significa que debemos descubrir con todas ellas como repartir las responsabilidades y funciones para que la educación responda a la realidad en que viven, sea coherente con la educación que en la casa desarrolla la familia, y enfatizar con cada grupo los aspectos de la educación que necesita para que el proyecto se desarrolle de la mejor manera³⁶.

Niños y niñas: que aprendan a reconocer y expresar sus sentimientos, con mayores niveles de autoestima y auto confianza, reduciendo sus niveles de frustración frente al error.

Con capacidad de análisis crítico de la realidad, donde sean capaces de identificar, el maltrato, el abuso, la violencia y la intolerancia, de analizar y discriminar lo que les gusta de lo que no les gusta de su realidad, dando paso a la construcción progresiva de su ser como sujetos activos, que sean capaces de reconocer y criticar las relaciones injustas de género³⁷.

Comunidad: La calidad del preescolar se garantiza en la medida que la comunidad lo asume como parte integral de su plan de desarrollo comunitario, en el corto, mediano y largo plazo; asegurando así que vele por sus sostenibilidad en términos no tanto económicos, sino de gestión e incidencia ante otros organismos, instituciones y/o empresas³⁸.

Una referencia importante son todos aquellos conceptos que dieron salida a la comprensión de este curso las cuales consistieron en:

36) Sistematización del Proyecto Preescolares comunitarios, CAPRI, 2001

37) Proyecto “Estrategia Nacional de Capacitación de Preescolares comunitarios, MECD, 2002”

38) Gustavo Pineda, Estudio sobre la calidad de los preescolares

Calidad: La Calidad es un concepto que se va renovando para ampliar las posibilidades, opciones y alternativas de Aprendizaje; si mejoramos la Calidad de la Educación mejoramos la Calidad de Vida, pues una Educación relevante reduce la tasa de Pobreza. El mejorar la Calidad significa impulsar procesos de Profesionalización de los Docentes, Promover la Transformación curricular a través de las propuestas basadas en la Satisfacción de necesidades Educativas Básicas del individuo y la Sociedad. Con relación a la Calidad y para concluir expresamos que la Calidad esta contenida en los Aspectos del Plan Nacional de Educación.

Equidad: La equidad parece proporcionar la dimensión de integridad al derecho de todas las personas a la educación y que sea un bien asequible y completo para todos/as. La equidad no termina con la con la creación de oportunidades para que todas las personas tengan acceso a la educación, ese es solo un primer paso. La equidad exige que los sistemas educativos aseguren igualdad de condiciones en los procesos de aprendizaje de todos/as a fin de garantizar la permanencia en la modalidad educativa correspondiente y el éxito de todos/as en su educación. Es preciso establecer la Promoción como la divulgación de una buena oferta, pero esta promoción esta muy vinculada a la Calidad de dicha oferta.

En otros aspectos la Equidad esta referida a un bien social y podemos afirmar que es un derecho de todos, la equidad nace porque la Educación es un bien Social. La equidad quedaría incompleta si el resultado del proceso educativo de todas las personas no es de calidad y no responde a las exigencias de la sociedad en su conjunto

Eficiencia: La eficiencia tiene una doble dimensión:

INTERNA: Tiene relación directa con los resultados del aprendizaje.

EXTERNA : Tiene una relación vinculada mas con el impacto de la educación en el desarrollo del país es decir con la pertinencia, por cuanto este concepto mide resultados obtenidos, relacionados con el tiempo y su costo económico.

De tal manera que la eficiencia tiene que ver con el logro de los objetivos. En la medida que se logran los objetivos un centro puede ser eficiente, cuantitativo y cualitativamente.

Dentro del campo de la eficiencia en la gestión moderna de la educación conviene determinar aspectos puntuales y necesarios que contribuyen a dar respuesta a la problemática educativa que vivimos en este mundo complejo e inestable, lo cual provoca enfrentamientos entre diversos grupos sociales y que repercuten en el quehacer en el encuentro escolar. Ante esta realidad se han venido unificando esfuerzos por la transformación y modernización del sistema educativo que conlleva al Análisis de la Eficiencia en la Gestión de la Educación

La Gerencia Educativa desde una perspectiva de Equidad, Eficiencia y Calidad.

La Gestión en la Escuela

Negociación y Conflictos en el Ámbito Escolar

Otros aportes conceptuales sobre equidad, eficiencia y calidad provenientes de Mónica Rebeca Paaú Cho de la colección pedagógica inicial de docentes centroamericanos de educación primaria o básica (CECC) definen la equidad como las relaciones justas y correctas entre dos o más elementos de un todo, significa por lo tanto reconocer, aceptar y atribuirle a cada integrante del todo

el mismo valor aplicado entre personas, entre grupos, significa darle a todos/as el mismo valor y los mismos derechos y dar a todos/as las mismas oportunidades para su desarrollo. Es darle a cada cual lo que les corresponde de acuerdo a sus condiciones y necesidades particulares.

Por su parte, el Dr. Juan Bautista Arríen en el compendio de la IV unidad del curso de postgrado señala que la calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, no está en las formas de enseñar sino en la de aprender.

La gerencia educativa es un proceso de planeamiento, organización, dirección, coordinación y control a fin de lograr los objetivos establecidos a nivel de la institución educativa. El papel de la gerencia educativa esta referido a:

1. Coordinar, educar y comunicar a su personal
2. Lograr consensos con el personal
3. Abordar la incertidumbre
4. Flexibilidad
5. Abordar la complejidad de las situaciones
6. Facilitadora de la participación
7. Adaptativa
8. Actualización de las metodologías de trabajo y gestión educativa.

El rol de la gerencia educativa comprende la formulación de estrategias, organizar, dirigir, monitorear y solucionar problemas que se presentan a diario en el Centro escolar, la tarea principal del docente es dirigir y coordinar, usando sistemas, procedimientos y normas, así como

Roles interpersonales (líder, representante, enlace)

Roles de información (monitoreo, portavoz) también la comunicación informal.

Objetivo General.

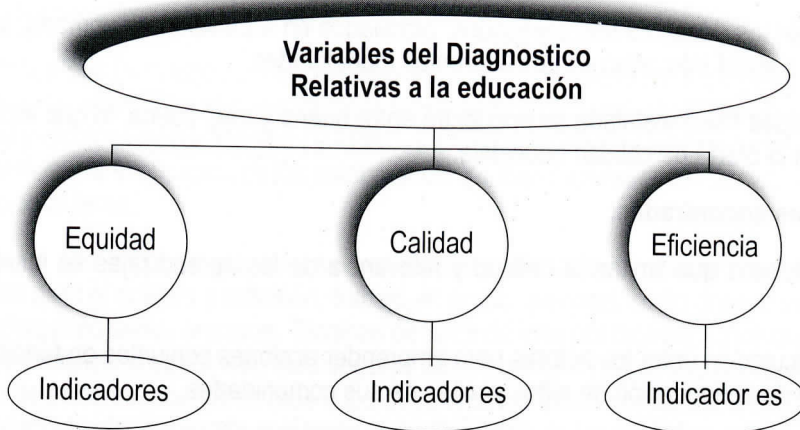
Caracterizar los principales problemas y potencialidades que inciden en la equidad, calidad y eficiencia en las diferentes modalidades, para proponer acciones que permitan superarla con la participación de los y los pobladores de la comunidad.

Todos los /as participantes también trabajaron en forma consensuada las técnicas de recolección de información y análisis, éstas consistieron en;

Revisión y análisis documental: revisión de los siguiente documentos; Censo poblacional aplicado por las madres líderes, estadística del centro, expediente del maestro y el acta de registros.

Aplicación de instrumentos

1. Guía de observación aplicada a la clase de preescolar: este tiene la finalidad de identificar de que manera la educadora aplica metodología para el avance de estudio de los niños y niñas en las áreas de creatividad, sociabilidad y autoestima.



Demanda
Matrícula
Capacidad instalada
Tasa neta de escolarización
Población en edad escolar
Matrícula del 2003

- Costo de estudiante por año
- Sobre vivencia académica del sexto grado

- Docentes
- Material didácticos
- Medios de enseñanza
- Dominio de habilidades de lectoescritura
- Dominio de habilidades matemáticas
- Metodología, participación

2. Prueba de lectoescritura y matemáticas a niños y niñas de sexto grado de primaria. Esta aplicación se realizó con el objeto de detectar las principales dificultades y avances de aprendizaje de calidad alcanzados por los niños y niñas.
3. Encuesta de opinión de madres, docentes y alumnos de sexto grado, acerca de las condiciones de aprendizaje con las que cuenta los centros educativos, los factores que inciden positiva y negativamente en la calidad de la enseñanza.
4. A través del acta de registro se analizó el dato de sobrevivencia académica, que significa la relación o proporción entre los egresados de un año calendario con respecto al ingreso al primer grado seis cursos escolares atrás. Este dato fue representativo pues los actores y actoras participantes valoraron el costo de pérdida o ganancia de la eficiencia educativa.
5. Una guía para realizar la propuesta de intervención, ésta incluía objetivo general, específicos, indicadores, principales acciones, metas y /o compromisos con relación a procesos educativos.

Potencialidades identificadas:

- En todos los centro escolares donde se realizó el diagnóstico existe una educación no excluyente, donde acceden niños y niñas de todos los sectores aledaños, con goce de gratuidad de la educación, desde el punto de vista que ningún estudiante se ve forzado a pagar por servicio educativo alguno.
- La retención que se refleja de acuerdo a los resultados está ubicada entre significativa y altamente significativa, lo que indica la cobertura y acceso escolar alcanzado.

- El 95 % de los docentes son calificados, graduados en educación de primaria, ventaja para elevar la calidad educativa en sus diferentes modalidades.
- La capacidad física instalada se encuentra entre buena y muy buena, lo que incide positivamente en la oferta de calidad educativa.

Limitaciones encontradas.

Entre los factores que limitan la calidad y relevancia de los aprendizajes se identificaron los siguientes:

- Poca articulación entre los actores para emprender acciones conjuntas en función del mejoramiento de la educación de niños y niñas de sus comunidades.
- La participación de los miembros en el consejo escolar se limita a la reunión mensual, a desarrollar los puntos que plantea la dirección del centro sin mayor trascendencia.
- La falta de equidad en la distribución de los textos escolares, incide en la desmotivación de los alumnos para el hábito de estudio.
- Los porcentajes de los resultados de las pruebas de lecto-escritura y matemáticas están ubicados en la categoría de regular y buena. Las principales dificultades en lecto-escritura son la redacción, ortografía acentual literal y puntual. En matemáticas es el cálculo del porcentaje y operaciones básicas de funciones.
- Las relaciones humanas entre el personal docente y entre éstos y la dirección son muy decadentes, lo cual se proyecta en la indisposición de los maestros /as por unir esfuerzos para asumir los compromisos educativos con responsabilidad.
- Una buena parte de los padres de familia no se interesan por apoyar las actividades escolares desde el hogar, lo cual demuestra falta de motivación en coadyuvar a una educación de calidad como parte de la formación integral de sus hijos /as.
- Los materiales, medios y recursos didácticos para apoyar los procesos pedagógicos en el aula de clase, se consideran insuficientes, por lo que se hace necesaria una mayor inversión del centro en esta vía.
- En la educación preescolar se requiere fortalecer el área de creatividad ya que los resultados de la observación reflejaron esta debilidad.
- Dentro de la variable de eficiencia, sobre vivencia académica del 6to grado está muy debilitada ya que dentro de la cohorte 1999 –2004 sólo el 32.7% de los estudiantes que integraron a primer grado hace 6 años son los que han permanecido en el centro desde entonces sin repetir ningún nivel y sin reprobar alguna asignatura. Esto es muestra de que hace falta mucho por hacer con la retención escolar.

Las madres, directores/ as y técnicos del MECD Y CAPRI señalaron algunas valoraciones que a continuación se indican:

1. Experiencia de estudio con calidad superior lograda con la participación entre actores /as – catedráticos de IDEUCA. Los actores y actoras refieren la calidad a:

2. Condiciones del aprendizaje apropiado

Medios didácticos favorables como; Retroproyector, data show, folletos que incluían los contenidos a desarrollarse en el curso escritos de manera clara y sencilla tanto para las madres directores y técnicos institucionales (CAPRI – MECD) permitió que las /los participantes estuvieran atentos a la explicación de los catedráticos. Y luego expresar sus aportes, comentarios con relación al tema.

3. Catedráticos con alto dominio en una metodología centrada en dinámicas de animación, contenidos para el análisis y reflexión, trabajo en grupo, plenaria, socio drama, exposiciones, conferencias dialogadas, ensayos. Técnicas de lluvia de idea por tarjetas, Contribuyó a que las madres se sintieran importantes, más seguras de sus conocimientos y experiencia, el descubrimiento de saberes, acercarse más a los otros actores, sentir confianza, que los directores reconocieran el valor agregado que tenía la participación de las madres.

Atención especializada por los catedráticos en:

- Abordar las dificultades y potencialidades de actores y actoras participantes en el curso directamente o con el equipo de tutoras guías para el trabajo de campo.
 - Motivando las relaciones, solidaridad, respeto, y disciplina entre los participantes.
 - Aclarando inquietudes individuales y colectiva
 - Estableciendo análisis práctico entre la realidad de los participantes y del trabajo que desarrollaron.
 - Garantizando todo el material de estudio actualizado.
4. Siete diagnósticos participativos elaborados en conjunto con los diferentes actores /as involucrados en el proceso educativo, que señalan en sus aspectos conclusivos lo siguiente
 5. Diagnóstico elabora con un acápite especial sobre la propuesta de líneas de acción que marca una fase de continuidad para el alcance de la equidad, eficiencia y calidad educativa. Dentro de sus aspectos más relevantes encontramos.

Equidad: Proceso de identificación de necesidades en conjunto con la comunidad

Promover el liderazgo del consejo escolar para dar un mejor servicio educativo

Mejorar las capacidades de infraestructura de los centros educativos

Medición de conocimientos sobre habilidades de lectoescritura y matemáticas

Calidad: Reconocimiento social a los docentes, madres, alumnos mediante encuentro de capacitación

Garantizar y hacer uso adecuado de los textos escolares

Eficiencia: Efectuar análisis sobre resultados de la sobre vivencia académica del sexto grado de cada año a fin de ir midiendo los niveles de permanencia de los estudiantes a lo largo del plan de estudio.

Listado de Participantes
“Equidad, Eficiencia y Calidad de la Educación” CAPRI - MECD

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
1	Avendaño Martínez, Antonia del Socorro	CAPRI
2	Balladares Corea, Alvaro Enrique	MECD
3	Bermúdez Flores, Máxima Ninoska	CAPRI
4	Blandón Escoto, Ledesma	CAPRI
5	Bonilla Jarquín, Alex Martín	MECD
6	Campos Gaitán, Séfora Ester	CAPRI
7	Castillo Sequeira, Teresa Mercedes	CAPRI
8	Cruz Muñoz, Daysi Antonia	MECD
9	Chávez Muñoz, Nydia Maritza	CAPRI
10	Escorcía Pacheco, Nydia Esmeralda	CAPRI
11	Fitoria Ramos, Juan Carlos	MECD
12	Flores Marín, Ramón Gregorio	MECD
13	Fuentes, Blanca Rosa	MECD
14	Gutiérrez, Sara María	CAPRI
15	Hernández Rojas, Francisco José	MECD
16	Hernández, Aura Dina	CAPRI
17	Hernández Alvarado, Victoria	CAPRI
18	López Flores, Sandra María	MECD
19	Lovo Hernández, Zoila María	CAPRI
20	Mairena Salguera, Silvio Armando	MECD
21	Marín Jácamo, María Martha	CAPRI
22	Martínez Velásquez, Claudia Patricia	CAPRI
23	Martínez, Karla Janette	CAPRI

No.	Nombres y apellidos	Organismo de procedencia
24	Medina Vallecillo, Nubia Ruth	MECD
25	Mejía Rivera, Sandra Maribel	MECD
26	Mejía Campos, Nora del Socorro	CAPRI
27	Membreño Jiménez, Idalia María	CAPRI
28	Mena Ortegarey, Lilliam	MECD
29	Morales, Harry Antonio	MECD
30	Narváez, Urania Esperanza	CAPRI
31	Olivera Matey, Martha Amalia	CAPRI
32	Palacios Ordeñana, Thelma Ramona	CAPRI
33	Pastora Guerrero, Martha Dilia	MECD
34	Siu, Karla Lisette	CAPRI
35	Solís Solís, Mario Alfredo	CAPRI
36	Soto Aburto, Ricardo Elías	CAPRI
37	Torrez Rodríguez, Alma Patricia	CAPRI
38	Umaña Zeas, Adriana Mercedes	CAPRI
39	Urrutia Flores, Nydia María	MECD
40	Valle Oviedo, Eufemia Rosa María	MECD
41	Vega Lanuza, Ligia Patricia	MECD
42	Zelaya García, Melania Isabel	MECD
43	Zelaya Vanegas, Noel Antonio	MECD

Sistematizar es un ejercicio que en las ciencias sociales y la educación deja réditos muy positivos al conjuntar los diversos elementos que alientan una experiencia.

La sistematización de experiencias educativas, entendida como el rescate ordenado de las lecciones aprendidas en el transcurso de su ejecución, cobra actualmente una importante vigencia por la magnitud de esfuerzos que se pierden debido a la escasa preocupación por analizar, ordenar y divulgar experiencias que fueron desarrolladas en el pasado.

De manera particular, en experiencias de tipo social y educativo la oportunidad de rescatar las lecciones aprendidas en ellas constituye un aprendizaje colectivo importante que se debe aprovechar.

Reflexionar globalmente sobre la práctica realizada poniéndola en su contexto siempre vivo, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y cómo se solucionaron, conforman un proceso que necesariamente desemboca en nuevos conocimientos, saberes y nuevas relaciones sociales.

No es habitual que experiencias educativas muy ricas se constituyan en portadoras de esos nuevos saberes porque las consideramos pasajeras sin percatarnos que las experiencias educativas en cuanto procesos sociales dejan importantes lecciones humanas y sociales.

El IDEUCA, a través de varios cursos de posgrado financiados por Save The Children Noruega orientados a generar competencias educativas y pedagógicas innovadoras en diferentes actores y en distintos municipios, pero pensando siempre en mejorar la equidad, calidad y pertinencia de la educación básica de niños, jóvenes y adultos a nivel local, presenta en esta publicación un recuento, en forma de sistematización de cinco experiencias que han dejado lecciones aprendidas importantes que deseamos compartir con instituciones, organizaciones y personas comprometidas y activas en el quehacer educativo nacional.